



Congresso Brasileiro
sobre **Alfabetização,**
Linguagens e
Letramentos

ISBN: 978-65-86901-91-7

Cultura Escolar em Tempos de Pandemia

Organizadores:

Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Edite Colares Oliveira Marques
Roberto Kennedy Gomes Franco

Apoio Institucional



Organização e realização





Congresso Brasileiro
sobre **Alfabetização,**
Linguagens e
Letramentos

Cultura Escolar em Tempos de Pandemia

Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Edite Colares Oliveira Marques
Roberto Kennedy Gomes Franco
Organizadores



realizeventos
Científicos & Editora



Cultura Escolar em Tempos de Pandemia

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C968 Cultura escolar em tempos de Pandemia/ organizadores, Tânia Serra Azul Machado Bezerra, Edite Colares Oliveira Marques, Roberto Kennedy Gomes Franco. - Campina Grande: Realize editora, 2023.

1825 p. : il.

ISBN 978-65-86901-91-7

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Experiências pedagógicas.
4. Educação. I. Título.

21. ed. CDD 302.224 4

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ABIGAIL OLIVEIRA FERREIRA	(UFC)
ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA	(UFPE)
ADRIANA DO SOCORRO SERRA PAIVA DE MOURA	
ALEXANDRE SANTIAGO	(UFC)
ALEXSANDRO DA SILVA MARQUES	(UFBA)
ALINE RODRIGUES SAMPAIO	(UFC)
ALLAN DE ANDRADE LINHARES	(UFPI)
AMANDA MARQUES DE CARVALHO GONDIM	(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO)
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO	(FAESPA)
ANA KILVIA OLIVEIRA LOPES	(UFC)
ANA LIDIA ARAUJO GOMES	(UFRN)
ANA LUÍSA COSTA	(CLUL/IPS)
ANDRE LIMA CORDEIRO	(INES)
ANTONIA FERNANDES FERREIRA	(UNILAB)
ANTONIA MAÍRA EMELLY CABRAL DA SILVA VIEIRA	(UERN)
ANTONIO CARLOS FERREIRA BONFIM	(UECE)
ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR	(UFRJ)
AURINETE ALVES NOGUEIRA	(UECE)
BARBARA RAINARA MAIA SILVA	(UFRN)
BLENDIA PRISCILA ALENCAR DA SILVA	(UERN)
BRUNA MONIELLY CARVALHO DE ARAUJO	(UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA)
CAMILLA DA SILVA	(UFC)
CARLA RICHTER	(UFPE)
CARLITO LINS DE ALMEIDA FILHO	(UFC)
CARLOS ALEXANDRE NASCIMENTO ARAGÃO	(UFS)

CARLOS ANTONIO DE ANDRADE SILVA (IFPA)

CARMEN STELA VASCONCELOS COSTA
GADELHA (UECE)

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO OLIVEIRA (UNIVERSIDADE PAULISTA)

CLARICE GOMES COSTA (SEDUC-MARACANAÚ)

CLAUDIA DO SOCORRO AZEVEDO MAGALHÃES (IFPA)

CRISTIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE (SEDUC-CAUCAIA)

CRISTINA FELIPETO (UFAL)

DALVA DE ARAUJO MENEZES (UESPI)

DALVA MARIA ALVES GODOY (UDESC)

DAMARES OLIVEIRA MOREIRA (UFC)

DENISE VIANA E SOUSA (UFPI)

DENIZE DE MELO SILVA (UFC)

DISNEYLANDIA MARIA RIBEIRO (UERN)

EDUARDO BARBUIO (UFRPE)

ELAINE TAYSE DE SOUSA (UFCG)

ELANDIA FERREIRA DUARTE (UFC)

ELIEIDE DO NASCIMENTO SILVA (UFPI)

ELIOMAR ARAÚJO DE SOUSA (UECE)

ELIZANGELA SILVA MESQUITA (UFC-CE.)

EMERSON DE PIETRI (USP)

ERETUZA GURGEL DE OLIVEIRA (UERN)

ERIKA SOUZA LEME (UFF)

ERIVANIA MELO DE MORAIS DE MORAIS (UFRN)

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES (UFC)

FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA (UFC)

FELIPE AUGUSTO ALVES CORREIA LIMA (UFC)

FERNANDO DA PAIXÃO (ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ)

FRANCINALDA MACHADO STASCXAK (UECE)



FRANCIONE CHARAPA ALVES (UFCA)

FRANCISCA ELENEIDE XAVIER ÁVILA (SME-FORTALEZA/IFCE)

FRANCISCA ELUAR MARINHO SILVA SOARES (UFPI)

FRANCISCA JAMILIA OLIVEIRA DE BARROS (UFC)

FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA (UFC)

FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES (UFC)

FRANCISCA VALÉRIA AGUIAR RAMOS (UECE)

FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES (UNINASSAU PARNAÍBA)

FRANCISCO JOEL NASCIMENTO DE MOURA (SEDUC-FORTALEZA)

FRANCISCO RONALD FEITOSA MORAES (UFRN)

FRANKLIN ROOSEVELT MARTINS DE CASTRO (UEA)

GENIRA FONSECA DE OLIVEIRA (UECE)

GEOVANA MEIRE GOMES FRANCO DE
ALBUQUERQUE (UECE)

GEOVAR MIGUEL DOS SANTOS (10ª DIREC)

GERBET DANTAS DOS SANTOS (UECE)

GERMANA DA CRUZ PEREIRA (UFC)

GERMANA MARIA BRANDÃO RUFINO (UFC)

GESILDA MARQUES DA SILVA RAMOS (UNICAP)

GESSICA NUNES NORONHA

GILBERTO SOUSA SILVA (UFPI)

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO (UECE)

GISELDA VILLAÇA (FBV)

GISELLY KILVIA OLIVEIRA AGUIAR (UFC)

GLEISON AMORIM DA SILVA (URCA)

GUSTAVO ARANHA PORTELA (UFSCAR)

INÊS CARDOSO (INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM -
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO)

ISA MARIA MARQUES DE OLIVEIRA (CEFET/MG)

ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO (UFPI)

IURE COUTRE GURGEL	(UECE)
IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA	(UECE)
JACIARA LIMEIRA DE AQUINO	(UERN)
JACKSON CÍCERO FRANÇA BARBOSA	(UEPB)
JARLES LOPES DE MEDEIROS	(UFC)
JEANE PEREIRA DANTAS	(UECE)
JÉSSICA RODRIGUES SOARES	(UFPI)
JESSYKA DA SILVA RODRIGUES	(UFPI)
JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS	(UNIFOR)
JOANA LAURA COTA CORRÊA	(UFPA)
JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA	(IFPA)
JOSÉ EDILMAR DE SOUSA	(UFMA)
JOSÉ LUCAS DO NASCIMENTO BARBOSA	(UFPE)
JOSEFFER MAXI MAIA RODRIGUES	(UFPE)
JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA	(PREFEITURA DE SÃO LOURENÇO DA MATA)
JULIA MARIA RAPOSO GONÇALVES DE MELO LARRÉ	(UFRPE)
JULIANA ALVES DE ARAUJO BOTTECHIA	(SEEDF)
JULIANA MARTINS DE FARIAS	(UNICAP)
JUSCELANDIA MACHADO VASCONCELOS	(UFPE)
KATIA FARIAS ANTERO	(UNINASSAU)
KELLY CRISTINA VAZ DE CARVALHO MARQUES	(UFC)
KLEYSSA DA SILVA CELESTINO	(UFPI)
LAÉCIO FERNANDES DE OLIVEIRA	(UEPB)
LILIANNE MOREIRA DANTAS	(SEDUC-HORIZONTE/CE)
LINDALVA JOSÉ DE FREITAS	(FALUB)
LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES	(UEPB)
LOURENÇO CHACON JURADO FILHO	(UNESP)
LUCIANA ANDRADE RODRIGUES SILVA	(CBM)
LUCIANE TENANI	(UNESP)

LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS
BRILHANTE (UFC)

LUZIA DIAS ARAÚJO (UERN)

LYANNA LOURDES LIMA LEAL (UECE)

MARCIA GARDENIA LUSTOSA PIRES (IFPB)

MÁRCIO DOS SANTOS RODRIGUES (UFPA)

MARIA APARECIDA LOPES DE SOUZA (UFPI)

MARIA CEZAR DE SOUSA (UFPI)

MARIA DE LOURDES HOLANDA (UFC)

MARIA DO ROSARIO DE FATIMA VIEIRA DA
SILVA (USP)

MARIA DO SOCORRO MORAES SOARES
RODRIGUES

MARIA DO SOCORRO MOURA MONTENEGRO (UEPB)

MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS (UERN)

MARIA ESTELY RODRIGUES TELES (UFSCAR)

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE (SEDUC-FORTALEZA)

MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES (UECE)

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE (UESPI)

MARIA PERPÉTUA DO SOCORRO BESERRA
SOARES (UFDPAr)

MARLINDA PESSÔA ARAÚJO (CEEP)

MATEUS SARMENTO LEITE (URCA)

MERCIA PAULINO NICOLAU DA SILVA (UFPE)

MICAELA SÁ (UFERSA)

MICHAEL VIANA PEIXOTO (FAC)

MICHELL PLATTINI NASCIMENTO GOMES (URCA)

MICHELLY MATOS ARAUJO (UNIJUI)

MORGANA TIMBÓ LIMA (UFC)

NAIANNDRA NERY DE SOUSA (UFPI)

NALIGIA MARIA BEZERRA LOPES (UERN)

NATÁLIA AYRES DA SILVA (IFCE)

NATANIA APARECIDA DA SILVA NOGUEIRA (UNIVERSO)

NATANIEL DOS SANTOS GOMES (UEMS)

NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA (UFC)

PEDRO PAULO PROCÓPIO DE OLIVEIRA SANTOS (UFPE)

PETRÔNIO CAVALCANTE (SEDUC-FORTALEZA/UFPA)

PRISCILA ALVES DE PAULA BELO (UNICAMP)

QUÉSIA DOS SANTOS ALVES (UESPI)

RAFAEL ARAÚJO DA SILVA (UFRN)

RAYLA BEATRIZ DE ABREU CARDOSO (UFPI)

REJANE MARIA DIAS DE OLIVEIRA (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA)

RENATA PAIVA DE FREITAS (SEMED)

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO (UNILAB)

RODRIGO NUNES DA SILVA (UEPB)

ROSEMARY MENESES DOS SANTOS (FAESPA)

ROSIOMAR SANTOS PESSOA (UEPA)

ROZEANE PORTO DINIZ (UFRPE)

RUBIA FERNANDA QUINELATTO (USP)

SAMARA DE OLIVEIRA SILVA (UESPI)

SANDRA MARIA SOEIRO DIAS (UFC)

SÍLVIA GABRIELA BRITO BARBOSA (IF GOIANO)

SORAYA MARIA ROMANO PACIFICO (USP)

SUELÂNDIA MOREIRA FRANCO (UFBA)

SUELLEN FERNANDES (UECE)

SUYANNE PINHEIRO CAMPELO (UECE)

SUZENALSON DA SILVA SANTOS (UFC)

TÂNIA (FACULDADE LUSO-BRASILEIRA/FALUB)

TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA (UECE)

THAÍS LAINA PEREIRA LIMA (UFPI)

THALITA LAYS FERNANDES DE ALENCAR (URCA)

TIAGO CAIAN DE ASSIS SILVA (UFRN)

TIAGO LESSAS JOSÉ DE ALMEIDA (UFPE)

VANESKA SANTOS DE LIMA (GRAU TÉCNICO)

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU (UFC)

VANESSA CARVALHO DA SILVA FRANÇA (SEDUC-PARNAÍBA/FAESPA)

VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO (UEA)

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO (UFMG)

WALDILSON DUARTE CAVALCANTE DE BARROS

WESLEY DA SILVA RODRIGUES (UFPI)

PREFÁCIO

O ebook que aqui trazemos resulta de pesquisas, parte importante da formação docente, para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico no campo da Alfabetização, Linguagens e Letramentos na intenção de problematizar o cotidiano educacional em tempos de pandemia. A coletânea traz reflexões e ações docentes elaboradas por pesquisadores e pesquisadoras debruçados(as) sob a perspectiva alfabetizadora em processos de ensino e aprendizagem das linguagens e seus letramentos em período de pandemia de COVID19. Os textos permitem inquietações e achados científicos que transitam nas diversas formas de expressar, fazer e ser linguagem, dentro e fora da escola.

Os escritos reunidos fundamentam-se em pensadores que preconizam teorias críticas da educação, reflexões que no decorrer da pandemia, entrelaçaram teorias e práticas primordialmente na perspectiva do fazer acadêmico e docente, que exigiu educar pela pesquisa, para a investigação, em busca dos fatores educativos que garantissem sentidos e significados para o ensino/aprendizagem frente aos desafios do afastamento social imposto ao cenário educativo, bem como, diante dos dilemas e singularidades próprios do processo de aquisição da Alfabetização, Linguagens e Letramentos.

Entrelaçamos pesquisa à educação de crianças, jovens, adultos, idosos e formação docente no CONBRALE. O Congresso reuniu docentes e estudiosos a fim de ampliar e contribuir com o debate acadêmico orientado pela busca de alternativas educacionais capazes de oferecer trilhas para abordagens metodológicas, filosóficas e epistemológicas no período letivo em pauta e suas repercussões na cultura escolar.

Esta socialização acadêmica demonstra resultados de pesquisas, sobre estratégias pedagógicas através do ensino emergencialmente remoto, com o uso de ferramentas tecnológicas digitais, que decorrem do quadro de utilização destas para mediar o ensino/aprendizagem

durante o período de pandemia da COVID19. No momento de pandemia pelo qual passamos, a Educação Básica e Superior e o Ensino Infantil, tiveram que se recriar também no âmbito de poéticas, de subjetivações e de diversas linguagens e expressões que foram motivadoras de aprendizagens e descobertas que permitiram expandir o universo de sentidos e significados capazes de vivificar as práticas escolares e não escolares, possibilitando formas múltiplas de comunicação e ciência.

Interessa-nos destacar a função social e política da Alfabetização, das Linguagens e Letramentos na vivência cultural e a importância de mantermos nossos vínculos com a dialogicidade, na prática de poetizar a vida e a escola, recitando e criando com arte, contando histórias, realçando fazeres e saberes tradicionais e contemporâneos, revisitando a História como modo de poder projetar pela palavra, pela arte e pela linguagem uma cultura escolar rica e diversificada.

Pensar a Alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos passa, indispensavelmente, por realizar a aventura de (re)descobrir o mundo e a ele responder de forma criativa e instigadora, por múltiplas linguagens.

Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Edite Colares Oliveira Marques
Roberto Kennedy Gomes Franco

SUMÁRIO

“JOGO DA FORÇA”: O JOGO EDUCATIVO DIGITAL COMO SUPORTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA	39
---	-----------

André Luiz da Silva

10ª JORNADA PEDAGÓGICA: ANALISANDO MARCAS DE IDEOLOGIA NA PRODUÇÃO ESCRITA	54
---	-----------

Arantes Gomes do Nascimento

Dayvison Bandeira de Moura

A ABORDAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA	65
--	-----------

Amanda Raquel Cardoso Maciel

Janne Sara da Cunha Páscoa

Priscila da Silva Sousa

A ABORDAGEM DO GÊNERO TEXTUAL POEMA NOS LIVROS DIDÁTICOS E A PROPOSIÇÃO DE FORMAR LEITORES	73
---	-----------

Rachel Menezes de Carvalho

Claudiana Maria Nogueira de Melo

A ALFABETIZAÇÃO DE AUTISTAS, UMA CONQUISTA QUE VALE UM LETRAMENTO	87
--	-----------

Silvana Azevedo Bastos

A ALFABETIZAÇÃO DE VILA VELHA/ES GERENCIADA POR RESULTADOS E ORQUESTRADA POR SETORES PRIVADOS	103
--	------------

Guilherme Luiz Formigheri

Sara Gabrielle Fonseca Ribeiro

Priscila Monteiro Chaves

A ALFABETIZAÇÃO É OU NÃO, UM PROCESSO QUE COMEÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA?	119
---	------------

Patrícia Cilene Viegas Pereira Silva

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS COM TDAH
NAS SÉRIES INICIAIS** 135

Vanessa de Oliveira Teles

Aurelânia Maria de Carvalho Menezes

**A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO** 142

Edmilson da Silva Cabral

Maria Aparecida Nunes Pereira

**A CANTORIA DE REPENTE EM CAMPINA GRANDE (PB),
SOB O OLHAR DO REPENTISTA PROFISSIONAL** 157

Thaiza Gracielle Herminio dos Santos de Souza

Marcelo Vieira da Nóbrega

**A COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL COMO MEIO DE
PRODUTIVIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL** 174

Christiana de Sousa Damasceno Oliveira

Ana Christina de Sousa Damasceno

Edimar Silva de Lima

**A CONSTRUÇÃO DO HUMOR NAS TIRAS, CHARGES E
QUADRINHOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA** 181

Claudirene Silva Lima

Nataniel dos Santos Gomes

**A ÉTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO
NO AMBIENTE ESCOLAR** 197

Amanda Ferreira Barbosa

Diana Sampaio Braga

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS PARA A
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO** 206

Ana Larisse do Nascimento Maranhão

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ARGUMENTATIVA PARA COLABORAÇÃO E DESSILENCIAMENTO NA ESCOLA 218

Francisco Afranio Rodrigues Teles

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À APRENDIZAGEM DISCENTE NA PANDEMIA 233

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA COMUM: APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO PROFESSOR 247

Fabiana Maria Barbosa de Sousa

A LINGUAGEM DO TIKTOK: UM DIÁLOGO ENTRE MARIE-ANNE PAVEAU E BAKHTIN 258

José Lucas do Nascimento Barbosa

Sônia Virgínia Martins Pereira

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LETRAMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS 266

Maria Eveline Sousa Machado

Cleidiane Sobreira de Sousa Castro

Edlane de Freitas Chaves

A MOTIVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO 274

Rejane Maria de Campos Oliveira

Beatriz Pereira da Silva

Silvana de Sousa Rodrigues

Rose Sillya Alencar Brito

A PAZ NA PRISÃO, ESSA CAMISA EU VISTO! 289

Angela Moraes Cordeiro Sena

Denise Tosta Santos

A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO NAS MÍDIAS SOCIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO INSTAGRAM	297
<i>Nathalia Batisti</i> <i>Jane Schumacher</i>	
A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	310
<i>Emanuel Mateus da Silva</i>	
A REDAÇÃO DO ENEM: O TRABALHO TEXTUAL COM FOCO NA COMPETÊNCIA QUATRO	324
<i>Germana Maria Brandão Rufino</i> <i>Abigail Oliveira Ferreira</i>	
A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA ESPONTÂNEA DAS CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ	331
<i>Francisca Aline de Sousa Teixeira</i> <i>Sara de Queirós Montenegro</i> <i>Maria de Fátima de Castilho Rocha Damasceno</i> <i>Joanna Paula Façanha Mesquita</i> <i>Dina Séfora Santana Menezes Lima</i>	
AÇÕES DE EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: PENSAR, SENTIR E CRIAR	337
<i>Atauan Soares de Queiroz</i>	
AÇÕES PEDAGÓGICAS EM FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DURANTE ENSINO REMOTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE	345
<i>Lo-Ruama Amaro de Oliveira</i> <i>Raquel Santos Sanders</i>	

**AFETIVIDADE E VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS
PANDEMIA DO COVID-19** 353

Francisca Eluar Marinho Silva Soares

Jéssica Rodrigues Soares

Kleyssa da Silva Celestino

Gilberto Sousa Silva

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME
DE DOWN: UMA DISCUSSÃO SOBRE INCLUSÃO E
CAPACITISMO A PARTIR DA ANÁLISE DE UM MÉTODO** 368

Sofia Schander

Patrícia Camini

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE
PAULO FREIRE** 384

Mariana Muniz Assunção

Maria Luzirene Oliveira do Nascimento

**ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS TIC NO
CURRÍCULO ESCOLAR** 394

Ana Christina de Sousa Damasceno

Christiana de Sousa Damasceno

Maria dos Remédios Nunes da Costa

**ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO: DIFERENTES
PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO** 410

Francisca Edielly Carneiro Araújo

Maria Neiva Elaine Marques Aquino Lima

Ana Cristina Silva Soares

**ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA LEITORA: CONTRIBUIÇÕES
DE UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA PARA
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO** 425

Hylo Leal Pereira

José Marques Batista

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS
AULAS REMOTAS** 427

Renata Lopes de Oliveira

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEITURA E ESCRITA DE
TEXTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM** 441

Janice GaLlert

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO ACERCA
DO PROJETO “LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA
DA PALAVRA” NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNÍCIPIO DE
BREJINHO/RN** 453

Erivania Melo de Moraes

Elizabeth Pedro Bezerra

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM RELATO DE
INCENTIVO À LEITURA** 467

Georgianne Rocha Rodrigues Avelino

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 474

Maria dos Remédios Nunes da Costa

Ana Christina de Sousa Damasceno

Christiana de Sousa Damasceno

Edimar Silva de Lima

**ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA
REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS ALFABETIZADORES** 488

Ana Christina de Sousa Damasceno

Christiana de Sousa Damasceno

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS PARA O SURDO: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IPOJUCA- PE 495

*Charlene De Lima Alexandre da Silva
Adilma da Silva Machado*

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES 509

*Bruna Silva Moita
Eliomar Araújo de Sousa
Daniele Kelly Lima de Oliveira*

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: RELATOS DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 522

Heriberto Francisco Xavier

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE INICIAL 530

*Eliane Braz da Silva
Ana Caroline Martins de Sousa
Juliana Alves de Araújo Bottechia*

ALFALETRANDO: O TEXTO COMO EIXO CENTRAL NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA PELA CRIANÇA 539

*Clara da Conceição Herculino Pinheiro
Francisco Mário Carneiro da Silva*

ANÁLISE DOS MORFEMAS PRONOMINAIS I E S E DOS RELACIONAIS R E O NO TUPINAMBÁ 552

Nataniel dos Santos Gomes

AS ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO SOBRE CURSO DE PEDAGOGIA NA URCA 564

*Clitya Nóbrega Dos Santos
Rebeca Oliveira Sousa*

AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO REMOTO 578

Raquel Santos Sanders
Lo-Ruama Amaro de Oliveira

AS NARRATIVAS POR IMAGENS E A LINGUAGEM VISUAL NA LITERATURA INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NO BERÇÁRIO 585

Maria Luiza Limeira da Silva
André Augusto Diniz Lira

AS OCORRÊNCIAS DE VÍRGULA EM MANUSCRITOS DE ESCRIVENTES PORTUGUESES RECÉM-ALFABETIZADOS 593

Juliana de Araújo de Melo
Eduardo Calil

AS SÍLABAS E FORMAÇÃO DE PALAVRAS DE FORMA LÚDICA UTILIZANDO JOGOS NO REFORÇO ESCOLAR 606

Mikaella de Cerqueira Soares

ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DURANTE O HORÁRIO REGULAR DE AULA 614

Marcele Cosin de Oliveira Tamião
Bianca Melo Pereira da Costa
Samira Sant'Anna Oliveira
Francisco José Carvalho Mazzeu

BRINCADEIRAS E LETRAMENTOS: O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO MEDIADOR DE PROCESSOS 621

Susicleide Maria Cavalcante da Silva
Thaís Oliveira de Souza

COMENTÁRIOS DESDOBRADOS SOBRE VÍRGULAS EM MANUSCRITOS ESCOLARES EM CURSO: UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS RECÉM-ALFABETIZADOS 634

Rosiene Omena Bispo
Eduardo Calil

**COMPETÊNCIAS GERAIS, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO
FUNDAMENTAL: ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE UMA ESCOLA EM AMONTADA 649**

Carine Thilse Moura do Nascimento

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

**CONCEPÇÕES DE LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES 661**

Beatriz Pereira da Silva

Claudiana Maria Nogueira de Melo

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO AUXILIAR NA
ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA INCLUSA EM SALA
DE AULA REGULAR 673**

Charlene de Lima Alexandre da Silva

**CURSO ALFABETIZAR E LETRA: UMA ALTERNATIVA DE
FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA 680**

Fabricia Pereira Gomes

**CURSO DE EXTENSÃO LITERATURA INFANTIL:
LEITURA, INTERPRETAÇÃO E CONTAÇÃO - RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS 687**

Liliane Scarpin da S.Storniolo

Rodrigo Vieira do Nascimento

Mariana da Silva Neta

**DE PROFESSOR À YOUTUBER: UMA ANÁLISE DAS
REINVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA 693**

Christiana de Sousa Damasceno

Ana Christina de Sousa Damasceno

Francisco Afranio Rodrigues Teles

DIÁLOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA	708
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i> <i>Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias</i> <i>Edmilson Rodrigues Chaves</i> <i>Verônica Lopes dos Santos</i>	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: METÓDOS PEDAGÓGICOS PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS	716
<i>Kelvia de Assis Cavalcante Silva</i> <i>Laryssa Pinagé do Nascimento Lopes</i> <i>Steffany da Silva Gomes</i> <i>Tânia Serra Azul Machado Bezerra</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO ESTADUAL DO CEARÁ: MARCOS SITUACIONAIS	727
<i>Francisca Sueli Farias Nunes</i> <i>Francisca Geny Lustosa</i>	
EM TEMPOS DE PANDEMIA: FAMÍLIA, ALFABETIZAÇÃO E CULTURA ESCRITA	738
<i>Alreny Lima da Rocha</i> <i>Elizabeth Orofino Lucio</i>	
ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – MS	753
MACHADO, Leila C..	
ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM GESTOR ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA	778
<i>Benizáquia da Silva Pereira</i>	
ESCRITA DE SI: EXPERIÊNCIAS QUE SIGNIFICAM	791
<i>Joseffer Maxi Maia Rodrigues</i>	

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA NO REFORÇO
ESCOLAR DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO** **802**

Dayane da Silva Alves

Juliana Silva Santana

**ESTUDANDO O DIA A DIA PRÁTICO-TEÓRICO DA SALA
DO 2º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE
PARNAÍBA-PI** **812**

Maria Patrícia Freitas de Lemos

**EXPERIÊNCIAS DA IMERSÃO DA LIBRAS NO ENSINO
REGULAR: AÇÕES DE EDUCADORES DE UM MUNICÍPIO
CEARENSE** **820**

Maria Estely Rodrigues Teles

Arteriana Bento da Costa

Antônio Junior de Moraes

Ronyssvado Carvalho Fontenele

**FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NECESSÁRIA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS** **828**

Elane Meire Brandão

Flaviana Bernardo Costa

Francisca Jâmilia Oliveira Barros

Lilianne Moreira Dantas

Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues

Neidyana Silva de Oliveira

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA
EXTENSIONISTA** **839**

Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira

Blenda Priscila Alencar da Silva

**FORMAÇÃO DOCENTE OMNILATERAL: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA O FUTURO PROFESSOR ALFABETIZADOR** **854**

Liliane Martins Nunes

Marta Ferreira Abdala Mendes

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO 867

Fabiana Pereira Costa
Luciana Matias Cavalcante

FORMAÇÕES DISCURSIVAS INSTITUCIONALIZADAS NO DISCURSO SOBRE A MACONHA: REPETIÇÃO E DIFERENÇA 883

Maria Teresa Martins Rezende

GÊNESE TEXTUAL: UM OLHAR SOBRE A ATIVIDADE METALINGÜÍSTICA DE CONCORDÂNCIA VERBAL DE CRIANÇAS PORTUGUESAS DO 4º ANO PRIMÁRIO 898

Mauri Célio Alves Santana
Eduardo Calil

GRÃOS DE LETRAS: A ALFABETIZAÇÃO NO PARÁ E O MÉTODO JOÃO DE DEUS 913

Fabio Fujiyama da Fontoura
Elizabeth Orofino Lucio

IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS 928

Alvana Maria Bof
Flavia Viana Basso
Robson dos Santos

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS 944

Jéssica Castro
Janete Lyra
Zena Eisenberg

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DIÁLOGO COM OS DESAFIOS APONTADOS POR DUAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE ABAIARA, CEARÁ 951

Maria Dasdores Pereira de Oliveira
Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues
Francisca Jamília de Oliveira Barros
Lilianne Moreira Dantas
Neidyana Silva de Oliveira

INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS POSSIBILIDADES VIVENCIADAS PELOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DO IFCE CAMPUS CANINDÉ – CE 966

Francisca Verlênia Silva Lima

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS, DESAFIOS, DESIGUALDADES: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR 972

Edimar Silva de Lima
Ana Christina de Sousa Damasceno

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESCRITA DAS CRIANÇAS DO 2º ANO DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ 983

Maria de Fátima de Castilho Rocha Damasceno
Sara de Queirós Montenegro
Francisca Aline de Sousa Teixeira
Joanna Paula Façanha Mesquita
Dina Séfora Santana Menezes Lima

JOGOS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 989

Juliana Ferreira Lima
Maria Dolores dos Santos Vieira

LETRAMENTO CIENTÍFICO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS 1004

Maria Aparecida Rodrigues
Alessandro Cury Soares

- LETRAMENTO DE LICENCIANDOS(AS): FORMAR CRITICAMENTE, FORMAR ENGAJADAMENTE** 1012
Sahmaroni Rodrigues de Olinda
- LETRAMENTO DISCENTE COM O AUXÍLIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E A DIFUSÃO DA CULTURA AFRO-DESCENDENTE** 1024
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
- LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: A COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR** 1035
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
Edmilson Rodrigues Chaves
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Verônica Lopes dos Santos
- LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): POSSIBILIDADES DE LEITURA EM PAI CONTRA MÃE, DE MACHADO DE ASSIS.** 1041
Juliana Moreira dos Santos
Juarez Nogueira Lins
- LETRAMENTO LITERÁRIO: A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA** 1054
Allan de Andrade Linhares
- LETRAMENTO NO ENSINO DE LE EM UM MUNDO (PÓS) PANDÊMICO: DESAFIOS E INTERVENÇÕES** 1070
Josefa Beatriz Alves Matias Souza
Jackson Cícero da França Barbosa

LEXICANALYTICS WEB: UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE LEXICAL PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA ESCOLAR 1073

Elían Santos

Geovane Leite de Carvalho Filho

Glauber Rodrigues Leite

Eduardo Calil

LITERATURA CEARENSE: UMA EXPERIÊNCIA DO PAIC PROSA E POESIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 1089

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

Francisco Hélio Damasceno Ferreira

Genizia Fernandes de Lima

Edmilson Rodrigues Chaves

LITERATURA INFANTIL: FERRAMENTA DE ACESSO AO LETRAMENTO, À ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR CONSCIENTE 1096

Gildânia Martins da Silva

LITERATURA INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS MINÚCIAS POÉTICAS DA INFÂNCIA 1108

Evaneida Soares Carneiro

Silvia Elaine da Rocha Silva Pontes

Elineia Pereira de Souza

Ediane Gomes Maia

LITERATURAS SUBTERRÂNEAS E LETRAMENTOS ARTÍSTICO-LITERÁRIOS FORA E DENTRO DA ESCOLA 1117

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

MODELO O TRABALHO COM ALFABETO MÓVEL PARA A APROPRIAÇÃO DO SEA DURANTE A PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA 1131

Aleandra de Paiva Nepomuceno

Alexandre Santiago da Costa

MULTILETRAMENTO DIGITAL: OS TEXTOS E AS FERRAMENTAS ACESSÍVEIS PARA AS CRIANÇAS NAS MÍDIAS SOCIAIS	1139
<i>Isabella Ferreira</i> <i>Bianca Denize de Assis</i>	
MULTIMODALIDADE: AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA QUILOMBOLA	1151
<i>Rodrigo Vieira do Nascimento</i> <i>Liliane Scarpin da S.Storniolo</i> <i>Mariana da Silva Neta</i>	
NARRATIVAS E AUTOBIOGRAFIAS EDUCACIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NO PET PEDAGOGIA DA UFCG	1165
<i>André Augusto Diniz Lira</i> <i>Jackeline Pereira Mendes</i> <i>Maria Luiza Limeira da Silva</i>	
NEUROCIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO 'A TRILHA DE VIVI'	1172
<i>Maria Inez Matoso Silveira</i> <i>Maria Silma Lima de Brito</i> <i>Leonor-Scliar Cabral</i>	
NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: A LEI 10.639 EM FORTALEZA/CE ENTRE AUSÊNCIAS E DESAFIOS	1188
<i>Davison da Silva Souza</i> <i>Ruth dos Santos Lima</i> <i>Maria Kellynia Alves Farias</i>	
O ANTAGONISMO ENTRE CIÊNCIA E ANTICIÊNCIA: NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITALISMO	1201
<i>Lorrayna Nunes do Nascimento</i>	

O DISCURSO DIGITAL COMO ATO RESPONSÁVEL E PRÁTICA IDENTITÁRIA NO ENSINO DE LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DO TIKTOK 1206

José Lucas do Nascimento Barbosa

Sônia Virgínia Martins Pereira

O ENSINO DE GRAMÁTICA SOB A COMPREENSÃO DA HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA 1220

Maria dos Remédios Nunes da Costa

Christiana de Sousa Damasceno

Edimar Silva de Lima

Ana Christina de Sousa Damasceno

O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE SOBRE “FAKE NEWS” NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): UMA LEITURA DISCURSIVA 1227

Maria Solange de Lima Silva

Juarez Nogueira Lins

O LETRAMENTO CRÍTICO A PARTIR DE DIFERENTES GÊNEROS DA LITERATURA BREVE EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA 1239

Jamylle Jorge Pinheiro

Germana da Cruz Pereira

O LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1255

Rose Sillya Alencar Brito

Beatriz Pereira da Silva

Silvana de Sousa Rodrigues

Rejane Maria de Campos Oliveira

O LIVRO INFANTOJUVENIL O MENINO MÁGICO, DE RACHEL DE QUEIROZ: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES 1270

Prucina de Carvalho Bezerra

Jaquelânia Aristides Pereira

**O PAIC COMO FERRAMENTA DIALÓGICA INSTRUTIVA NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO** **1284**

Edmilson Rodrigues Chaves
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
Verônica Lopes dos Santos

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: UMA REVISÃO DE LITERATURA** **1290**

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha
Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque

O PAPEL DO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL **1305**

Vitória Lívia Pereira do Amaral
Aurelânia Maria de Carvalho Menezes

**O PEQUENO PRÍNCIPE E SUAS RELEITURAS:
LETRAMENTO LITERÁRIO E INDISSOCIABILIDADE ENTRE
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO** **1312**

André Augusto Diniz Lira
Jackeline Pereira Mendes
Maria Luiza Limeira da Silva

**O POTENCIAL DA LITERATURA INFANTIL NA
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA** **1319**

Maria Yasmin Machado Siqueira
Luciana Matias Cavalcante

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CRÍTICA** **1334**

Marcela Figueira Ferreira
Agercicleiton Coelho Guerra

- O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO COM O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA** 1349
Gabriela Pereira Carvalho
Siglia Pimentel Höher Camargo
- O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA ANÁLISE DE NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA DO 1º ANO DOS ANOS INICIAIS** 1361
Jaiane Souza da Silva
- O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM SOCIO-HISTÓRICA: EU E O OUTRO** 1372
Maria Ozita de Araujo Albuquerque
Marlinda Pessôa Araujo
- O PROJETO “MALETA DA LEITURA” SOB OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL** 1382
Dávillo de Lima Ferreira
Felipe Augusto Alves Correia Lima
Francisca Maurilene do Carmo
- O PRONOME DEMONSTRATIVO AQUILO EM SITUAÇÕES DE USO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** 1389
Raissa Goncalves de Andrade Moreira
- O SINDICATO COMO EDUCADOR E EDUCANDO** 1401
Nericilda Bezerra da Rocha
- O USO DA LITERATURA COMO FERRAMENTA DE COMBATE AO RACISMO EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE FORTALEZA-CE** 1416
Raquel Siqueira da Silva
Paulo Victor da Silva Sousa
Julia Fernandes do Nascimento
Francinalda Machado Stascxak
Juliana Silva Santana

**O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS EM AULAS DE
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR PARA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA
APRENDIZAGEM** **1431**

*Sabrina Marina Sousa Borges
Juliana Silva Santana*

**O USO DE QUATRO ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA
ATIVIDADE NO CONTEXTO REMOTO PARA ALUNOS DE 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** **1439**

*Maria Natália Coelho da Silva
Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda*

**OCORRÊNCIAS DE MARCAS DE PONTUAÇÃO EM
MANUSCRITOS ESCOLARES DE ALUNOS RECÉM-
ALFABETIZADOS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
DUPLAS BRASILEIRA E FRANCESA** **1455**

*Eduardo Calil
Kall Anne Amorim
Cristina Felipeto*

**OS DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA
EM TEMPOS DE PANDEMIA** **1475**

Luciano Alves Oliveira Junior

**OS LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
E A ASSOCIAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:
ESTUDO DE COLEÇÕES DO PRIMEIRO ANO ADOTADOS
POR ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-
CEARÁ** **1482**

*Yasmin dos Santos Lima
Mônica de Souza Serafim*

**PARA ALÉM DO ENSINO COGNITIVO EM SALA DE AULA:
EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A APRENDIZAGEM
INTEGRAL PARA A VIDA EM SOCIEDADE** **1497**

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

Cristiana de Paula Santos

Edmilson Rodrigues Chaves

Verônica Lopes dos Santos

**PENSAMENTO DE JOGO E ENSINO – ALGUMAS
REFLEXÕES** **1505**

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Susana Paula de Magalhães Oliveira

Maria de Jesus Crespo Candeias Velez Relvas

**POEMAS COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM
DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DA EDITORA ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CEARÁ** **1515**

Rachel Menezes de Carvalho

Claudiana Maria Nogueira de Melo

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: RELATO DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO DE
UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID** **1531**

Jéssica Fernandes de Lima

Cintia Lopes da Silva

Juliana Silva Santana

**PRÁTICAS DE LEITURA PARA EDUCAÇÃO FEMININA EM
ASSÚ/RN (1920 -1926)** **1538**

Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA RÁDIO ESCOLA **1550**

Brígida Barbosa Costa

Iveuta de Abreu Lopes

PRINCIPAIS NECESSIDADES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA ALFABETIZAR EM ENSINO REMOTO: O TRABALHO FORMATIVO DO DOCENTE ORIENTADOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 1561

Patrícia Camini

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: (DES)CAMINHOS POSSÍVES 1576

André Lima Cordeiro

Renato Pazos Vazquez

PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS PANDÊMICOS 1586

Maria de Fátima Alves

Jackeline Pereira Mendes

PRODUÇÃO ESCRITA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1602

Suzana Ferreira Paulino

Pedro Paulo Procópio

PRODUZINDO PARA ATENDER: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS CONECTADOS COM A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA 1613

Wagner Eduardo Rodrigues Belo

Ingrid Xavier Ribeiro da Silva

Lais Almeida Mascarenhas

PROFESSOR ALFABETIZADOR NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO NECESSÁRIA A SUA PRÁTICA DOCENTE 1619

Maria da Conceição Dias Rodrigues

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA CIDADE DE PARNAÍBA-PI 1631

Fabricia Pereira Teles

PROJETO DIDÁTICO / TEMÁTICO: UM MÉTODO CONTEXTUALIZADO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	1644
<i>Joseffer Maxi Maia Rodrigues</i>	
RELAÇÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS E A INCLUSÃO ESCOLAR	1658
<i>Maria Estely Rodrigues Teles</i> <i>Igor Gabriel Leal</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: RECITAL DE POEMAS ESCOLHIDOS	1671
<i>Maria dos Remédios Nunes da Costa</i> <i>Ana Christina de Sousa Damasceno</i> <i>Christiana de Sousa Damasceno</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O CLUBE DE LEITURA "INTERADOS" NA FORMAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURAS	1675
<i>Fernanda Kelly da Silva Alves</i> <i>Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPESTRE - MG	1683
<i>Flávia Elisa de Carvalho Fortes</i> <i>Larissa de Cássia Hélen Honório</i> <i>Celso Ferrarezi Júnior</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1694
<i>Maria Giseli de Aquino Araújo</i> <i>Kaline Feitosa dos Santos</i> <i>Juliana Silva Santana</i>	

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA
SOBRE O USO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO
DO PORTUGUÊS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1699**

Maria Maiara Sousa Patricio

Gabriela Dos Santos Sousa

Kamille Nunes de Oliveira

Leticia Barbosa Pinheiro

Juliana Silva Santana

**SABERES E FAZERES DOCENTES NO CICLO
ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE DO USO DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM SALAS DO 1º ANO 1705**

Christiana de Sousa Damasceno

Ana Christina de Sousa Damasceno

Maria dos Remédios Nunes da Costa

**SIM SIM SALABIM FAÇA QUE A LITERATURA INFANTIL SE
UNA A MATEMÁTICA SIM! 1713**

Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques

Cleidivan Alves dos Santos

Maria José Costa dos Santos

**SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 1728**

Yasmin dos Santos Lima

Mônica de Souza Serafim

**SOBRE OS CONCEITOS DE SUJEITO: ALGUMAS
IMPLICAÇÕES NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM 1736**

Sérgio Nunes de Jesus

Celso Ferrarezi Júnior

Ana Christina de Sousa Damasceno

**TECNOLOGIAS E LETRAMENTOS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS
PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO** 1750

Edmilson Rodrigues Chaves
Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
Verônica Lopes dos Santos

**TRABALHANDO COM O GÊNERO TEXTUAL CONTOS
ACUMULATIVOS NA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE
ENSINO REMOTO** 1752

Beatriz Pereira da Silva
Rejane Maria de Campos Oliveira
Silvana de Sousa Rodrigues
Rose Sillya Alencar Brito

**UM LETRAMENTO DISJUNTIVO NA CONSTRUÇÃO DE
UMA (PSICO)LÓGICA HUMANA EM OSCAR BRENIFIER E
JACQUES DESPRÉS** 1762

André Augusto Diniz Lira

**UMA ANÁLISE DA MINISSÉRIE “MULHER-MARAVILHA –
TERRA MORTA” E O RESSENTIMENTO DO OPRIMIDO** 1773

Julliana Beatriz Tribesse Patrício Dargel
Nataniel dos Santos Gomes

**USO DA LITERATURA CLÁSSICA NA ELABORAÇÃO DE
ATIVIDADES PARA RECUPERAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO** 1788

Bianca Melo Pereira da Costa
Marcele Cosin de Oliveira Tamião
Samira Sant’Anna Oliveira
Francisco José Carvalho Mazzeu

**USO DE PALAVRAS-CHAVE EM ATIVIDADES DE
RECUPERAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO** **1794**

Samira Sant'Anna Oliveira

Bianca Melo Pereira da Costa

Marcele Cosin de Oliveira Tamião

Francisco José Carvalho Mazzeu

**VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGUÍSTICOS ENTRE
A PROFESSORA E DUAS ALUNAS DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL** **1800**

Salezia Magna

**VIDEOAULAS E O USO DO AVATAR COMO RECURSO
PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO** **1815**

Mikaella de Cerqueira Soares

Luciana Matias Cavalcante

“JOGO DA FORÇA”: O JOGO EDUCATIVO DIGITAL COMO SUPORTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

ANDRÉ LUIZ DA SILVA¹

RESUMO

Na atualidade o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é altamente impactado pela necessidade do uso das Tecnologias Digitais da Informação, as (TDIs), por parte dos professores. Tal realidade é ocasionada pela necessidade da promoção da alfabetização e letramento digital dos educandos, oportunizando assim a inclusão digital por meio da educação. Este trabalho traz um estudo sobre ensino de Língua Portuguesa e memória. O objetivo desta pesquisa é o de informar como um jogo educativo digital de Língua Portuguesa de memória pode proporcionar a melhoria do ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia como também sua aplicação para o desenvolvimento da memória de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental 1. A metodologia utilizada para a produção desta pesquisa é de caráter bibliográfica, a qual utilizamos pensamentos de autores que versam sobre conceitos teóricos voltados para o ensino de Língua Portuguesa e memória. As análises sobre o uso de um jogo educativo digital como suporte de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de desenvolvimento da memória foram produzidas a partir de uma investigação em um *corpus* real, o Jogo da Força, um jogo educativo digital de Língua Portuguesa de memória que trabalha o ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia. Os resultados deste estudo apontam para a afirmativa de que o Jogo da Força proporciona o ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Email: andrecomunicacaopb@yahoo.com.br

Língua Portuguesa de forma lúdica exigindo o conhecimento e a memorização de letras, o que possibilita o desenvolvimento do processo cognitivo da memória no educando. Outra descoberta é a de que participando do jogo o educando é incentivado a lembrar como se escreve uma determinada palavra por meio de uma tarefa a ser realizada. Esta atividade exige o desempenho da memória, pois é justamente este processo cognitivo o responsável por armazenar a informação sobre como se escreve a palavra a ser descoberta.

Palavras-chave: Jogos digitais, Ensino, Língua portuguesa, Memória.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade uma nova forma de jogos educativos, ligada ao uso de tecnologias, é amplamente utilizada por professores em todas as etapas da educação básica como ferramenta pedagógica, os jogos digitais educacionais. Tal tipologia de jogo é um recurso bastante eficaz para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, pois conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a utilização de recursos tecnológicos, como por exemplo, os jogos educativos digitais, como recurso pedagógico favorecem a compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva.

Este estudo tem o objetivo analisar o uso de um jogo educativo digital como suporte de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória. Buscamos informar por meio de análises de um *corpus* real, o Jogo da Força, como um jogo educativo digital de memória pode proporcionar a melhoria da aprendizagem do conteúdo de língua portuguesa como também sua aplicação para o desenvolvimento da memória de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental 1.

Este estudo está dividido em quatro sessões, além da introdução e das considerações finais. A primeira sessão intitulada *Considerações sobre o ensino de língua portuguesa atrelado ao uso das Tecnologias Digitais da Informação* (TDIs) apresenta de que forma a BNCC orienta como deve ser o ensino de língua portuguesa por meio das (TDIs). A segunda sessão *Jogos educativos digitais* traz um breve estudo sobre jogos educativos digitais, com o enfoque sobre definições e características desta categoria de jogo. A terceira sessão é *Jogos educativos digitais e ensino de língua portuguesa: possibilidades de uma aprendizagem atrativa e significativa*. Tal sessão enfatiza algumas considerações sobre o uso dos jogos educativos digitais na prática do ensino/aprendizagem de ensino de língua portuguesa.

O desenvolvimento da memória por meio de jogos educativos digitais é a quarta sessão deste trabalho e apresenta análises sobre o uso dos jogos educativos digitais no desenvolvimento da memória, isto por meio de uma aprendizagem lúdica.

A quinta sessão *O jogo da Força* traz uma apresentação e descrição sobre um jogo educativo digital de memória, este o *corpus* real em

que foram produzidas as análises deste estudo sobre o uso do jogo educativo digital como suporte de ensino de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória.

A sexta sessão *Resultados e discussão* tem como foco a apresentação dos resultados e uma discussão a partir do que foi descoberto por meio das análises produzidas por meio da investigação realizada no *corpus* real desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Para a produção deste estudo utilizamos uma metodologia de pesquisa de caráter bibliográfica a qual utilizamos referenciais teóricos de autores como BNCC (2018), Izquierdo (2018), Oliveira (2007) e Piaget (1969/1976), além da utilização do pensamento de autores que versam sobre conceitos teóricos acerca do ensino de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória.

A escolha por tais fontes bibliográficas se deu por entendermos que elas possuem relevância direta com a nossa pesquisa. A partir do levantamento bibliográfico foi possível desenvolver uma análise pessoal fundamentada de um *corpus* real, o Jogo da Força, um jogo educativo digital de língua portuguesa de memória que tem como objetivo fazer com que a criança treine a ortografia das palavras de forma lúdica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRELADO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO (TDIS)

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa tem como característica a abrangência de âmbitos sócio-pedagógicos, históricos, religiosos, políticos e culturais, estes que devem ser abordados em sua plenitude pelo professor na relação com o aluno em sala de aula.

Sobre a disciplina de Língua Portuguesa, esta faz parte da área de Linguagens e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) a finalidade de tal área é a de possibilitar aos estudantes

participarem de práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Na atualidade o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é altamente impactado pela necessidade do uso das Tecnologias Digitais da Informação (TDIs). Tal realidade é ocasionada pela necessidade da promoção da alfabetização e letramento digital dos educandos, o que lhes possibilita acesso às tecnologias e informações que circulam nos meios digitais, oportunizando assim a inclusão digital, evidenciando por meio da inserção do educando na cultura digital.

Sobre a cultura digital, conforme a BNCC (2018) tal cultura é uma das dez competências e habilidades norteadoras por este documento comprometidas com o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, sua capacidade intelectual, social, física, emocional e cultural. A cultura digital é a quinta competência da BNCC e diz respeito ao reconhecimento do papel fundamental da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz de fazer o uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

Em sua atividade docente o professor de língua Portuguesa pode proporcionar ao aluno uma imersão na cultura digital ao desenvolver experiências de ensino/aprendizagem de língua que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar sua participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Desta forma, partimos do entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa deve envolver o uso de gêneros cada vez mais ligados ao uso da tecnologia, o que acaba proporcionando uma interação mais dinâmica, e consequentemente uma aprendizagem mais atraente para o aluno.

Ao reconhecermos a necessidade de uma prática pedagógica aliada ao uso das tecnologias ao mesmo tempo é preciso frisar a necessidade de que o professor fique atento ao fato de não abandonar o uso de textos impressos, pois como afirma a BNCC (2018) nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge,

tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Na próxima sessão deste trabalho apresentamos um breve estudo sobre jogos educativos digitais, com o enfoque sobre definições e características desta categoria de jogo.

3.2 JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS

Uma das características dos jogos é a de provocar. Ao possibilitar a ação de provocar, os jogos educativos levam o estudante a pensar e refletir, estimulando-o a rever suas concepções prévias. “Provocando desequilíbrio na sua estrutura cognitiva, elemento importante na aquisição de novos conhecimentos” (VASCONCELOS, 2002, p. 105).

Piaget (1969/1976) já pontuava a importância dos jogos para o desenvolvimento da criança. Em sua teoria o autor correlacionou os jogos as fases de desenvolvimento classificando-os em três categorias: os jogos de exercício (próprios do período sensorio-motores); os jogos simbólicos (presentes desde o período pré-operatório) e os jogos de regra (característicos do período operatório - concreto e formal -).

Nicolescu (1999) argumenta que o jogo possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, em que conteúdos se encontram transversalmente² nos domínios das disciplinas e da informática, com isso, quando o estudante tem a possibilidade de “navegar” por tais domínios, ampliam-se os significados das coisas do mundo, permitindo o estabelecimento de relações entre o homem e mundo, objetividade e subjetividade, ciência e tecnologia.

Particularmente sobre os jogos digitais, conforme Jull (2005) a principal característica que difere esta tipologia de jogos de jogos de outra natureza, como jogos os jogos atléticos, é o fato de que os jogos digitais estão intimamente ligados aos computadores e celulares. Desta forma, a noção de que os jogos movem-se entre as mídias, torna-se uma associação natural.

2 A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Nicolescu (1999).

Quanto a classificação dos jogos digitais, existem na literatura sobre o tema vários posicionamentos acerca de como elencar este tipo de jogo, onde cada autor considera não necessariamente os mesmos critérios. Em geral a classificação dos jogos digitais é feita por meio do agrupamento dos tipos de jogos, estes que representam ou obedecem características e critérios parecidos. Devido a existência de um não consenso sobre a classificação dos jogos digitais, decidimos neste estudo utilizar a classificação proposta Lucchesi e Ribeiro (2005) que sugerem a divisão dos tipos de jogos digitais em duas grandes categorias: ação³ e estratégia⁴.

Apresentamos na sequência deste estudo algumas considerações sobre o uso dos jogos educativos digitais na prática do ensino/aprendizagem de ensino de língua portuguesa.

3.3 JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE UMA APRENDIZAGEM ATRATIVA E SIGNIFICATIVA

Para tornar sua prática didática mais atrativa é preciso que o professor desenvolva o ensino de Língua Portuguesa por meio de atividades que despertem o interesse dos educandos sobre o conteúdo abordado. Nesta perspectiva o uso de jogos pode ser uma ferramenta importante para que o professor atinja tal objetivo.

Não é difícil que o professor observe nos alunos alguns problemas e desvios relacionados a ortografia, quando da exigência da escrita dos alunos em atividades que exigem a produção do discurso. Almeida (2012) argumenta que ao utilizar atividades diferenciadas como jogos o professor de língua portuguesa desperta nos alunos atividades

- 3 São aqueles jogos que desafiam as habilidades motoras do jogador, ou seja, a capacidade do mesmo de reagir diante dos estímulos audiovisuais. Esta a categoria possui uma subdivisão em seis grupos, são eles: Combate, Labirinto, Esportes, *Paddle* e Corrida; Miscelânea. Lucchesi e Ribeiro (2005).
- 4 Composta por jogos que enfatizam o uso de habilidades cognitivas que exigem maior tempo e esforço para serem completados. Essa categoria possui cinco grupos: Aventura, *Dungeons & Dragons*, Jogos de Guerra, Jogos de tabuleiro, RPG, Jogos de Azar, e por último jogos Educacionais e infantis: jogos nos quais o objetivo fundamental é educar. Lucchesi e Ribeiro (2005).

adormecidas ou pouco desenvolvidas, como por exemplo, a leitura de textos e a produção da escrita.

De acordo com Oesterreich e Schuck (2013) o professor de Língua Portuguesa na sua prática pedagógica necessita ter a compreensão de que existem inúmeras possibilidades de opções metodológicas que possibilitam o uso de ferramentas tecnológicas. Tais ferramentas são necessárias ao desenvolvimento do educando, pois por meio da participação em atividades lúdicas, como por exemplo jogando um jogo educacional digital, a aprendizagem torna-se mais atrativa e significativa, motivando a participação mais ativa do aluno.

Ao serem inseridos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa os jogos educacionais digitais caracterizam-se como sendo um novo recurso pedagógico a ser disponibilizado aos interesses do professor e do educando. Todavia, como argumentam Oesterreich e Schuck (2013) ao utilizar o jogo educativo digital em sala de aula o professor não pode considerar tal ferramenta como algo “mágico”, pois para ser utilizado com efetividade o jogo educativo deve ser inserido na prática pedagógica de forma crítica, não apenas como algo para otimizar o tempo em sala de aula.

A seguir apresentamos algumas análises sobre o uso dos jogos educativos digitais no desenvolvimento da memória, isto por meio de uma aprendizagem lúdica.

3.4 O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS

Os jogos educacionais digitais⁵ oferecem algumas tipologias de jogos que exigem o acionamento de habilidades cognitivas específicas por parte dos jogadores, entre elas o desempenho da memória. Por analisarmos neste estudo o processo cognitivo da memória iremos na sequência descrever uma tipologia em específico dos jogos educacionais digitais, justamente os que exigem o desempenho da memória.

Sobre a memória, para Gonçalves (2010) esta pode ser entendida como sendo a capacidade dos seres humanos de adquirir, conservar

5 Estes os jogos dividem-se em: jogos de ação, de aventura, de lógica, de estratégia e de memória. Silva (2010).

e evocar informações por meio de dispositivos neurobiológicos e da interação social.

Segundo Izquierdo (2018) este processo cognitivo é adquirido por meio dos sentidos da visão, olfato, tato, paladar e por intermédio da construção de representação mentais, adquiridas por meio de nossas experiências sensoriais. Tais experiências sofrem um processo de ressignificação a partir da interação com as representações mentais já armazenadas, como se fosse um processo de tradução entre a realidade das experiências e a formação da memória respectiva, entre esta e a correspondente a evocação.

De acordo com Silva (2010) os jogos da memória permitem à criança assimilar pouco a pouco cada fase do jogo. De forma gradativa a criança vai desenvolvendo habilidades de percepção atreladas ao desenvolvimento da memória, isto de forma lúdica.

Como característica os jogos educativos digitais de memória possibilitam o aumento do conhecimento do aluno e funcionam como um suporte tanto de aprendizagem como de desenvolvimento da memória, isto porque é justamente por meio da decodificação da informação que encontra-se armazenada previamente dentro da memória que o jogar consegue realizar a tarefa do jogo.

Com os demais jogos, os educacionais digitais de memória exigem do jogador a resolução de um problema por meio da realização de uma tarefa. De acordo com Oliveira (2007) voltado para resolver um problema e tendo que seguir certas regras, o cérebro, em sua plasticidade, passa a desenvolver um processo de busca e seleção de estratégias, no qual a atenção e a memória têm um grande papel.

Uma das principais características dos jogos educacionais digitais de memória é trabalhar o conhecimento prévio do aluno. Por meio de atividades pedagógicas e lúdicas possibilitadas pelo uso deste tipo de jogo são trabalhados vários aspectos ligados a aprendizagem, como por exemplo, o raciocínio. Por esta razão o desempenho da memória é tão importante para que o aluno participe do jogo de forma ativa.

Na próxima sessão deste estudo apresentamos e descrevemos o Jogo da Força, este um *corpus* real que serviu de objeto de estudo para a produção de análises voltadas para uma investigação sobre o uso do jogo educativo digital como suporte de ensino de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória.

4 O JOGO DA FORCA

O Jogo da Forca é um jogo educativo digital de memória que trabalha o ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa e o desenvolvimento da memória de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental 1. O jogo é disponibilizado na plataforma online Nosso Clubinho para todos os meios e pode ser jogado por crianças na fase inicial de domínio da escrita e de vocabulário, sendo indicado para crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

O jogo é um dos mais praticados de maneira tradicional. Por meio do acionamento do processo cognitivo da memória o jogo possibilita à criança a aprendizagem da ortografia e do vocabulário, proporcionando desta forma um ensino de língua portuguesa simples que envolve o uso da linguagem visual e sonora.

O jogo da Forca tem como desafio a execução da seguinte tarefa por parte do educando: é apresentada uma dica sobre uma palavra. A palavra a ser descoberta possui um número de letras a serem preenchidas em cada um dos quadros que formam o nome da palavra. Para descobrir qual a palavra a criança tem acesso a um teclado. De forma aleatória ou sequenciada a criança deve preencher cada quadro para que descubra o nome da palavra. No jogo a criança tem a possibilidade de errar as letras que formam a palavra quatro vezes. Errando a letra que forma a palavra quatro vezes automaticamente o jogo se encerra e é iniciada uma nova rodada para que a criança descubra o nome de outra palavra. Se acertar o nome da palavra a rodada se encerra e inicia-se outra.

A figura 2 apresenta a imagem da tela inicial do jogo da Forca.

Figura 2. Tela inicial do jogo da Forca.

Fonte: nossoclubinho.com.br

Jogo da Forca: Palavras Variadas



Na próxima sessão deste trabalho apresentamos os resultados e uma discussão sobre as análises sobre a utilização do Jogo da Força como suporte de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e de manutenção da memória.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar o uso de um jogo educativo digital como suporte de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória. Buscamos informar por meio de análises de um *corpus* real como um jogo educativo digital de memória pode proporcionar a melhoria do ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa como também sua aplicabilidade para o desenvolvimento da memória de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental 1.

Tendo como base a utilização dos aportes teóricos utilizados no decorrer deste trabalho apresentamos na sequência os resultados e uma discussão sobre o objetivo investigado nesta pesquisa.

A partir das análises produzidas observamos que o Jogo da Força proporciona o ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa de forma lúdica exigindo o conhecimento e a memorização de letras, o que possibilita o desenvolvimento do processo cognitivo da memória.

Acreditamos que de forma lúdica o jogo pode despertar no educando o interesse pela leitura e a apropriação do vocabulário.

O jogo pode ser entendido como sendo uma atividade divertida de aprendizagem de língua portuguesa que desperta o interesse do educando pela leitura e a apropriação do vocabulário, isto por meio da linguagem visual e sonora o que torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Entendemos que o Jogo da Força pode ser utilizado como uma ferramenta de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa ao ser aplicado em um momento posterior a apresentação do conteúdo de formação de palavras e conhecimento de vocabulário.

Observamos que participando do jogo o educando é incentivado a lembrar como se escreve uma determinada palavra por meio de uma tarefa a ser realizada. Esta atividade exige o desempenho da memória,

pois é justamente este processo cognitivo o responsável por armazenar a informação sobre como se escreve a palavra.

Partimos do entendimento de que a atividade de “lembrar” como se escreve a palavra funciona como um reforço de aprendizagem sobre o conteúdo de ortografia, além de trabalhar o desenvolvimento da memória. A partir das análises produzidas defendemos que por meio da tarefa apresentada pelo jogo a criança trabalha o conhecimento prévio sobre a escrita correta da palavra, anteriormente ensinado pelo professor em sala de aula e armazenado na memória. Daí a importância do desempenho deste processo cognitivo para a aprendizagem de língua portuguesa. Além deste aspecto, a existência no jogo de uma dica sobre a palavra a ser descoberta por meio do uso da ortografia, ou seja, por meio da aprendizagem da língua, funciona como um artifício pedagógico de aprendizagem, um *insight*⁶, uma solução para o problema apresentado na tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste estudo foi a realização de uma investigação sobre o uso do jogo digital como suporte de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória para que fosse observado como a prática pedagógica utilizando as (TDIs) favorecem a inclusão digital do educando por meio de sua inserção na cultura digital.

Para tornar sua prática didática mais atrativa é preciso que o professor desenvolva o ensino de Língua Portuguesa por meio de atividades que despertem o interesse dos educandos sobre o conteúdo abordado. Nesta perspectiva o uso de jogos educativos digitais, como o Jogo da Força, pode ser um suporte interessante para que o professor atinja tal objetivo, isto porque ao participar do jogo o educando acaba se inserindo em uma forma de ensino/aprendizagem ativa.

A utilização de um jogo educativo digitais de língua portuguesa e de memória em atividades de ensino de língua possibilita a fixação

6 Um acontecimento cognitivo que pode ser associado a vários fenômenos podendo ser sinônimo de compreensão, conhecimento, intuição. Algumas pessoas afirmam um insight é a perspicácia ou a capacidade de apreender alguma coisa e acontece quando uma solução surge de forma repentina. Nunes e Oliveira (2010).

do assunto abordado anteriormente pelo professor em sala de aula, além de favorecer o desenvolvimento da memória, isto porque é justamente por meio da decodificação da informação que encontra-se armazenada previamente dentro da memória que o jogar consegue realizar a tarefa do jogo, esta voltada para o uso da ortografia e do vocabulário.

A partir dos resultados e da discussão promovida pela investigação realizada sobre o objeto de estudo deste trabalho observa-se que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa por meio de um jogo educativo digital é caracterizado como sendo eficiente, divertida e motivadora, pois corrobora com o estilo de aprendizagem do mundo atual, influenciado pelo uso das (TDIs).

Acreditamos que é de fundamental importância que o jogo educativo digital seja aplicado como recurso pedagógico, desde a educação infantil para a captação das mudanças e adaptações pela qual as escolas estão tendo que passar para receber crianças com um perfil diferente.

Por fim, defendemos que jogos educativos digitais de memória proporcionam o desenvolvimento e a manutenção do desempenho deste processo cognitivo, isto porque a participação da criança no jogo funciona como uma “ginástica mental”, aumentando a rede de conexões neurais e alterando o fluxo sanguíneo no cérebro quando em estado de atenção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de Português: linguagem, gramática e leitura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): educação é base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

GONÇALVES, Susana. **Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos estratégias de ensino.** 2010 Disponível em: < <http://www.rioei.org/rie46a07.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2022, às 16 h: 24 min.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória** [recurso eletrônico] / Ivan Izquierdo. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2018.

JOGO DA FORÇA. www.nossoclubinho.com.br. Acesso em; 23 de julho de 2022. às 10: h 33 min.

Juul, J., Half-Real: **Video Games between Real Rules and Fictional Worlds, The MIT Press,** 2005, ISBN: 0262101106.

LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. **Conceituação de Jogos Digitais.** FEEC / Universidade Estadual de Campinas Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil. 2005.

NOCOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Trion. 1999

NUNES, Oldemar. OLIVEIRA; Vera Barros de. **A memória de curto prazo do universitário e a prática de jogos: um estudo comparativo.** Rev. Psicopedagogia 2010; 27(82): 59-67.

OLIVERIA, VB. **Jogos de regras e a resolução de problemas.** Petrópolis: Vozes; 2007.

PIAGET, **Psicologia e pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/1976.

SILVA, Susany Garcia da. **JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO METODOLOGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Revista e-Curriculum (PUCSP), 2010.

VACSCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad. 2004.

SCHUCK, Franciane Escobar; OESTERREIC, Frankiele. **Jogos educacionais como ferramenta nas aulas de língua portuguesa.** Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Santa Maria – Curso de Pós Graduação/ Especialização em Mídias na Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/737>. Acesso em 28 de julho de 2022. às 10: h 46 min.

10ª JORNADA PEDAGÓGICA: ANALISANDO MARCAS DE IDEOLOGIA NA PRODUÇÃO ESCRITA

ARANTES GOMES DO NASCIMENTO¹
DAYVISON BANDEIRA DE MOURA²

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever uma ação pedagógica realizada pela Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros em Palmares, Região da Mata Sul de PE, no Curso Normal em Nível Médio, em outubro de 2009, discutindo o fazer pedagógico como prática na implementação do Currículo Integrado de Pernambuco, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, relacionando teoria à prática em oficinas pedagógicas. Mapear a X edição da Jornada Pedagógica cuja formatação centrou-se em 11 Oficinas Pedagógicas, contemplando todos os Componentes Curriculares do Curso. E, finalmente, analisar o memorial produzido pelos estudantes nas oficinas para interpretar o sentido das marcas ideológicas do discurso em títulos escritos com os mesmos elementos lexicais.

- 1 Autor: Professor da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Mestrando em ciências da educação Universidad del Sol – UNADES, Asunción/PY; Graduado e Especialista em Letras – Língua Portuguesa - pela FAMASUL; E-mail: arantes-coerencia07@gmail.com; curriculum lattés: <http://lattés.cnpq.br/0971961039365975>.
- 2 Orientador: Prof. de Língua Portuguesa da SEDUC-PE, Especialista em Práticas de Análises Discursivas, FAFIRE, 2009; em Educação de Jovens e Adultos PROEJA pelo IFPE, 2013; em Ciências da Educação pela Universidade Americana, Asunción-PY, 2014; em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE, 2017; Mestre em Ciências da Educação Universidad Americana e Doutor em Ciências da Educação 2017. e-mail: analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com; curriculum lattés: <http://lattés.cnpq.br/0662218330901650>

A formação de professores na modalidade Normal Médio deve, na sua proposta de curso, garantir uma formação que contemple familiarização com as tecnologias, com base no que dita a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96.

O artigo 62 da Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) trata dos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

[...]

3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Sendo assim, o ensino do componente curricular Novas Tecnologias no Curso Normal em Nível Médio está pautado nos fundamentos legais e em documentos oficiais nacionais que orientam as práticas docentes.

2. CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Articular os projetos existentes na escola para melhorar o rendimento das atividades de ensino-aprendizagem, essa foi a meta para 2009, apresentada pelo PPP da Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros, referente à Qualidade do Ensino-Aprendizagem, pautadas nos valores de conhecimento (Saber Conhecer) e de Competências e Habilidades (Saber Fazer), necessárias ao exercício da docência. O projeto é interdisciplinar. Teve a participação dos estudantes do primeiro ao quarto ano nos turnos manhã e tarde no período de 16 a 23 de outubro. A formatação aconteceu em 11 Oficinas Pedagógicas.

Dessa maneira, o conteúdo programático, de natureza transversal, contemplou o Currículo Integrado do Curso, fundamentado na Base Curricular Comum, da Solidariedade, do Vínculo Social e da Cidadania:

As reflexões iniciais dos Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Base Curricular Comum configuram a solidariedade, que se afirma no vínculo social e na cidadania, como paradigma, e a identidade, vista na diversidade e na autonomia, como diretriz da proposta educacional. (PERNAMBUCO/BCC, 2008, p. 14).

Diante do exposto, a X Semana Pedagógica teve como finalidade possibilitar aos estudantes do Curso Normal Médio a compreensão teórica e metodológica do Currículo Integrado de Pernambuco (2008), dialogando com as seguintes áreas/núcleos curriculares: Linguagens Código e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Organização e Gestão da Educação Escolar, conforme Matriz Curricular.

Um ano após a realização dessa atividade houve uma grande enchente na região, sendo a referida escola demolida como consequência. Em 2015, parte dos registros da X Jornada Pedagógica do Curso Normal em Nível Médio foram encontrados e transformados em um livro, organizado por Arantes Gomes do Nascimento, então educador de apoio, onde constam alguns registros dessa atividade exitosa.

3. SOBRE O CORPUS DA PESQUISA

O livro a Ética na Formação de Professores: Anais da X Jornada Pedagógica do Curso normal de Nível Médio, na Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros, Palmares-PE foi elaborado para homenagear *in memoriam* uma ex-professora da escola, organizado por Nascimento (2015).

Nas palavras do prefaciador, Hélio Oliveira, o livro representa, portanto,

um exitoso trabalho do professor Arantes Gomes, cujo propósito maior é apresentar e discutir ideias e propostas que sirvam de subsídio aos futuros professores das séries iniciais da educação básica, visando a uma formação

profissional consistente, requisito indissociável da figura docente! (NASCIMENTO, 2015, p. 14).

A estrutura do conteúdo do livro está descrita da seguinte maneira: sinopse, ementa, objetivo, objeto de estudo e produção escrita de um memorial feita pelos estudantes, totalizando 82 produções. Constam também o nome dos professores coordenadores da oficina e as referências bibliográficas. Distribuídos em quatro capítulos. Há também uma seção para os anexos.

As oficinas são descritas por área curricular, distribuídas em cada capítulo do livro com as respectivas produções textuais dos estudantes. Para Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), oficinas são definidas como:

um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer.

Diante do exposto, convém destacar o caráter catalisador das oficinas como ação mediadora eficaz que relaciona o fazer pedagógico à sua prática reflexiva.

De acordo com a Matriz de Gestão Curricular do Curso Normal Médio do Estado de Pernambuco, LDB 9394/96 - Parecer CEB/CNE Nº 01/99 e Resolução CEB/CNE Nº 02/99, a formação de professores/as está estruturada em áreas e núcleos curriculares, destinados a atender à formação geral e específica do professor/a em nível médio, a saber:

Áreas de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Núcleos Curriculares: Organização e Gestão da Educação Escolar e Prática (NASCIMENTO, 2015, p. 23).

No exposto, temos a distribuição das áreas curriculares que formam o currículo do Curso Normal em Nível médio. A X Jornada pedagógica contemplou todos esses campos curriculares. As disciplinas foram distribuídas por oficinas. Em cada capítulo, são contempladas as seguintes áreas:

No I, temos: A ética na formação de professores, tema gerador da X Jornada Pedagógica. Na área Curricular de Linguagens e suas

Tecnologias, **Oficina 1**-Ferramentas de produtividade aplicadas ao ensino de leitura e da escrita; **Oficina 2**-A aplicabilidade das múltiplas inteligências no ensino de língua portuguesa; **Oficina 3**- Trilhando caminhos: retratando gêneros textuais; **Oficina 4**- A arte de olhar e ler imagens na construção do conhecimento; **Oficina 5**-Teatro: Disciplina e ética; **Oficina 6**- Circuito de brincadeiras; Para o capítulo II, apresentamos: Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias: **Oficina 7**- Universo da Formas geométricas; **Oficina 8**- Qualidade de vida: conteúdo significativo na formação do professor; No capítulo III, destacamos: Ciências Humanas e suas Tecnologias: **Oficina 9**- Ensinar e aprender a ensinar em História; e finalizando, o capítulo IV, destacamos: Organização e Gestão da Educação Escolar: **Oficina 10**- A relação interpessoal do “eu-tu” e a **Oficina 11**- A afetividade na escola.

O objeto de análise é o memorial. Gênero textual usado pelos estudantes do Curso Normal de Nível Médio na X Jornada Pedagógica como produto final escrito. Nele foram enfatizadas as contribuições da oficina escolhida para o crescimento intelectual do estudante.

4. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa com caráter descritivo. As análises documentais foram realizadas a partir do livro A ética na formação de professores: anais da X jornada pedagógica do curso normal em nível médio, na Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros, Palmares PE, publicado pela editora Bagaço em 2015, organizado por Nascimento (2015). A coleta de dados foi feita a partir das oficinas pedagógicas descritas nos quatro capítulos no livro, utilizando como metodologia as contribuições teóricas da Linguística Textual (LT) e da Análise do Discurso (AD), no que se refere a identificação do mesmo elemento lexical nos títulos dos textos produzidos pelos estudantes, para compreender as marcas da subjetividade do produtor. A finalidade desta pesquisa foi avaliar como os futuros professores autoavaliam sua atuação na oficina escolhida, descrevendo as contribuições das mesmas para seu amadurecimento profissional.

5. ANÁLISE DOS DADOS

As atividades realizadas na X Jornada Pedagógica do Curso Normal em Nível Médio foram realizadas no período de 16 a 23 de outubro de 2009 e contemplaram as seguintes ações: leituras e exposição das sinopses de cada oficina, inscrição na oficina desejada, palestra de abertura sobre o tema gerador, atividades nas oficinas, socialização das apresentações e produção do memorial.

A seguir apresentamos em dois quadros uma visão descritiva do corpus da pesquisa. No primeiro, destacamos o aspecto macro do livro a Ética na Formação de Professores: Anais da X Jornada Pedagógica do Curso Normal de Nível Médio, na

Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros, Palmares-PE e, no segundo, delimitamos o objeto para análise.

No Quadro 1, apresentamos a generalização do corpus da pesquisa, destacando a área do componente curricular, a oficina e o quantitativo de textos produzidos sobre a oficina escolhida pelo estudante.

CORPUS DA X JORNADA PEDAGÓGICA

Nº	Componente Curricular	Nº	Oficina	Texto
I	Linguagens Códigos e suas Tecnologias	01	Ferramentas de produtividade aplicada ao ensino da leitura na escola	05
		02	A aplicabilidade das múltiplas inteligências no ensino de língua portuguesa	05
		03	Trilhando caminhos: retratando gêneros textuais	02
		04	A arte de olhar e ler imagens na construção do conhecimento	10
		05	Teatro: disciplina e ética	12
		06	Circuito de brincadeiras	16
II	Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	07	O universo das formas geométricas	08
		08	Qualidade de vida: conteúdo significativo na formação do professor	04

Nº	Componente Curricular	Nº	Oficina	Texto
III	Ciências Humanas e suas Tecnologias	09	Ensinar a aprender a Ensinar em História	04
IV	Organização e Gestão da Educação Escolar	10	A relação interpessoal na formação do "eu"- "tu"	13
		11	A afetividade na escola	03

Quadro 1 – Generalização do Corpus da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 1 destaca a oficina 6 - Circuito de brincadeiras como sendo a que mais houve identidade por parte dos estudantes na produção do memorial, 16 textos, seguida por A relação interpessoal na formação do "eu-tu" com 13 produções e Teatro: disciplina e ética com 12 textos produzidos, para um total geral de 82 textos. O campo curricular Linguagens Códigos e suas Tecnologias aparece com o maior quantitativo de produções textuais e o maior número de oficinas seguida da Organização e Gestão da Organização Escolar. Das 11 oficinas pedagógicas 6 estão também nesse mesmo campo, o que corresponde a 66%. Por outro lado essa mesma área curricular é a que apresenta uma oficina com o menor quantitativo de produção escrita, apenas 02 memoriais, em Trilhando caminhos: retratando gêneros textuais.

No quadro 2, investigamos os títulos de cada memorial do corpus para refletir sobre as marcas de subjetividade do estudante descrita em cada um deles, cujas incidências são apresentadas em seus aspectos qualitativos, a saber:

ESTUDO DE CASO

Nº	Oficina	Texto
02	A aplicabilidade das múltiplas inteligências no ensino de língua portuguesa	(9) A aplicabilidade das inteligências múltiplas no ensino de língua portuguesa
		(10) A aplicabilidade das inteligências múltiplas no ensino de língua portuguesa

Nº	Oficina	Texto
03	Trilhando caminhos: retratando gêneros textuais	Não há ocorrência de títulos iguais na oficina
04	A arte de olhar e ler imagens na construção do conhecimento	(13) Semana Diferente (16) Semana Diferente (19) Adquirindo conhecimento
06	Circuito de brincadeiras	(35) Adquirindo conhecimento (36) Adquirindo conhecimento

Quadro 2 – Títulos iguais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Omitimos, propositalmente, o nome, ano, turma e turno dos estudantes por não atenderem ao propósito desta pesquisa. Para a análise feita no quadro 2, tomamos como referência o componente curricular de Língua Portuguesa, do campo Linguagens Códigos e suas Tecnologias que foi o único que teve duas oficinas contempladas para a mesma disciplina: oficina 2- A aplicabilidade das múltiplas inteligências no ensino de língua portuguesa e a oficina 3- Trilhando caminhos: retratando gêneros textuais.

Para o memorial, investigamos os dois textos da oficina 2, cujos títulos são escritos com os mesmos itens lexicais. O que nos leva a compreender o caráter subjetivo nos textos analisados. Destacamos em cada um deles inicialmente a sua coerência, definida segundo Koch e Travaglia (1999, p.57) como o “princípio de interpretabilidade”, pelas contribuições da LT e a capacidade discursiva pelas relações de sentido na AD, defendida por Pêcheux (CORRÊA 2002, p.61) que destaca o “interdiscurso como sendo a relação que todo discurso mantém com algo que lhe é prévio, seja ela mantida pela relação de acordo ou de conflito”. O que corrobora para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa: descrever os aspectos mais relevantes da vida do estudante diante da X Jornada Pedagógica. Na outra oficina de Português, conforme quadro 2, não houve igualdade entre títulos.

No entanto, a ocorrência aconteceu na oficina 04, único componente da disciplina Arte. Há duas ocorrências na Oficina 6 Circuito de brincadeiras com dois títulos iguais, inclusive com o aparecimento de

um deles na oficina 4, A arte de olhar e ler imagens na construção do conhecimento.

Diante das análises realizadas, destacamos vários aspectos das marcas subjetivas nos títulos com o mesmo elemento lexical, não somente a coerência, como postula Nascimento (2008, p. 83) que “todos os textos são, a princípio, coerentes³”, considerando algumas variantes da Linguística Textual ou ainda o aspecto ideológico do discurso proveniente da Análise do Discurso, segundo Pêcheux (CORRÊA 2002, p.61), quando descreve a relação de acordo.

Ao longo da pesquisa, podemos destacar ainda como indispensável na formação inicial do professor e da professora uma ação mediada pela prática docente. Porém, é indiscutível também a (re)formulação de políticas públicas para garantir o fomento às ações pedagógicas exitosas na escola, conforme nos remete Paulo Freire (1996, p. 47) ao descrever a educação concebida na prática social e que “ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria contribuição”, que se relaciona no âmbito da formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constitui como um relevante material sobre o fazer pedagógico na escola que relaciona a teoria à prática na perspectiva de oficinas pedagógicas. No Curso Normal em Nível Médio, a prática pedagógica configura-se, ao mesmo tempo, como elemento que transversaliza as Áreas Curriculares, devido ao próprio objetivo do Curso – a formação de professores/as –, e como um dos núcleos curriculares responsáveis pela formação do profissional em nível médio, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho reflete também a importância de a escola registrar o fazer pedagógico no fomento ao debate sobre a prática pedagógica às futuras professoras e professores do Curso Normal em Nível Médio.

3 Esse ponto de vista corresponde àquele explicitado por Nascimento (2005, p. 64) em monografia, intitulada: Coerência ou incoerência: confrontos e similaridades, apresentada em janeiro (2005), na Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul: FAMASUL, cidade de Palmares/PE, cuja orientadora foi Dra. Maria Francisca Oliveira Santos. Cabe destacar que o referido trabalho fora registrado na Fundação Biblioteca Nacional – Ministério da Cultura, Escritório de Direitos Autorais, em (14/01/2008).

Pode beneficiar não somente às futuras professoras ou professores do ensino infantil ou das séries iniciais do fundamental, mas todos aqueles têm interesse em ampliar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o fazer pedagógico retoma lugar de destaque nas ações mediadas pela escola. Não somente no sentido da realização das práticas, mas também na relação cotidiana entre aprendentes e ensinantes diante do conteúdo programático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96.** Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec, 2002.

CORRÊA, Manoel L. Gonçalves. **Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna.** São Paulo: Parábola, 2002.

EDGAR, Morin. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

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

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL– Ministério da Cultura, Escritório de Direitos Autorais. Certificado de Registro ou Averbação.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O texto e a Construção dos Sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

MARTINS JÚNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Arantes Gomes do. **Coerência ou incoerência: confrontos e similaridades**. 2005. 75 f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Faculdade de Formação de Professores da mata Sul FAMASUL, Palmares, 2005.

_____. **Certificado de Registro ou Averbação**. Disponível em: <<http://arquivo.bn.br/portal/index.jsp?plugin=FbnBuscaEDA>>, Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. **Coerência ou Incoerência?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores - CBJ, 2008.

_____. (Org). **A Ética na Formação de Professores: anais da X jornada pedagógica do curso normal em nível médio, na Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros, Palmares PE**. Igarassu: Bagaço, 2015.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso (1975)**. In:GADET, F. e Hak, T. (orgs.) **Por uma análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa / Secretaria de Educação**. Recife: SE. 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas normal médio**. Recife:1992.

_____. **Referenciais curriculares para o Curso Normal Médio**. Recife: 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Dr. Pedro Afonso de Medeiros, Eixo Qualidade do Ensino (atualização)**. Palmares: 2009.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

A ABORDAGEM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

AMANDA RAQUEL CARDOSO MACIEL¹
JANNE SARA DA CUNHA PÁSCOA²
PRISCILA DA SILVA SOUSA³

INTRODUÇÃO

O processo de apropriação do sistema de escrita alfabética exige um ensino sistematizado que possibilite a construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua, o que requer, primordialmente, o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de perceber as relações entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas). Perceber essa relação é algo complexo, tendo em vista que se trata de um sistema notacional com propriedades específicas.

Em concordância com Moraes (2020), ao defender que o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética mas é uma condição

- 1 Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), amanda.raquel@aluno.uece.br
- 2 Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), janne.pascoa@aluno.uece.br
- 3 Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pri.silva@aluno.uece.br

necessária, percebemos que para que a criança avance nas hipóteses já construídas, considerando os níveis da teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), é necessário um ensino sistematizado que envolva cotidianamente a dimensão sonora das palavras na prática pedagógica em sala de aula. Contudo essa sistematização e a estimulação diária, não foi possível durante o ensino remoto, portanto, consideramos que no contexto atual o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita necessita de uma maior atenção, devido as lacunas existentes por conta do distanciamento das crianças do ambiente escolar. No contexto do ensino presencial são muitas as possibilidades de atividades, materiais e recursos que o educador pode propor em sala de aula para o desenvolvimento da consciência fonológica, dessa forma, o livro didático apresenta-se como um dos principais suportes utilizados para o direcionamento das atividades. Estudos anteriores, como de Albuquerque, Ferreira, Moraes; Silva (2005), apontam avanços importantes nos livros didáticos, em contrapartida também enfatizam que esses materiais tendem a apresentar lacunas em relação às propostas de atividades de reflexão sobre as habilidades metafonológicas da língua, sendo necessário a adaptação das atividades pelas professoras no sentido de amenizar essas lacunas.

Para apoiar as práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização, a rede municipal de ensino de Fortaleza propõe a utilização de dois livros didáticos de forma simultânea. O primeiro é o livro adotado pelo PNLD⁴ (Programa Nacional do Livro didático) e o segundo livro faz parte de um material estruturado e elaborado por uma editora particular que realiza assessoria pedagógica para a educação do município. Diante disto, optamos pela análise do segundo material. Desta forma e levando em consideração todas as questões levantadas, a pesquisa enquadra-se no tipo qualitativa e buscou analisar se as propostas de atividades no livro didático, adotado para as turmas de alfabetização da escola pública, especificamente para o 2º ano dos anos iniciais, contemplam o desenvolvimento da consciência fonológica levando em consideração o contexto pós-pandemia, bem como a diversidade de

4 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi instituído pelo Decreto nº 9.099, de 2017, com a finalidade de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica.

propostas que estimulem a reflexão consciente sobre o valor sonoro das palavras em seus diferentes níveis: léxico, silábico e fonêmico.

Sobre esses níveis em consciência fonológica, Soares (2019) aponta que os mesmos se desenvolvem de forma evolutiva, sendo o primeiro a consciência lexical, na qual a criança inicialmente percebe a palavra como uma cadeia de sons e que seus segmentos podem ser iguais (aliterações e rimas) bem como, conseqüentemente compreende a diferença entre o significante e o significado. Em seguida, a criança desenvolve a capacidade em segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas, ou seja a consciência silábica. Por fim, a criança chega ao nível mais complexo que é a identificação de fonemas nas sílabas e a representação destes fonemas por letras que é a consciência fonêmica.

Portanto, procurou-se examinar quais atividades têm sido propostas para os alunos se apropriarem do sistema de escrita alfabética, identificar a importância que é dada à consciência fonológica no livro didático, verificar quais habilidades fonológicas estão sendo exploradas, certificar a presença da diversidade de atividades que contemplem os diferentes níveis de consciência fonológica, e por fim estabelecer uma discussão acerca dos pontos positivos e as lacunas existentes, refletindo sobre estratégias para uma abordagem adequada da consciência fonológica no livro didático a luz dos pressupostos de Morais (2012, 2020) e Soares (2019, 2021). Ao final, a pesquisa demonstra que o livro didático analisado contempla atividades que visam o desenvolvimento da consciência fonológica, contudo explora com pouca diversidade as habilidades necessárias em cada um de seus níveis.

METODOLOGIA

O trabalho enquadra-se no conjunto das pesquisas qualitativas. Esse tipo de pesquisa, segundo Minayo (1994), trabalha com o universo de aspirações, motivos, significados, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo dos processos, fenômenos e das relações, onde há dinamicidade no conjunto das informações obtidas e não tratando os resultados obtidos como simples números.

Para a identificação e análise de atividades que exploram as habilidades relacionadas a consciência fonológica a serem desenvolvidas em turmas de alfabetização, utilizamos como objeto de investigação

o primeiro volume do livro didático de língua portuguesa adotado nas turmas do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de Fortaleza. O livro analisado faz parte de um material estruturado elaborado por uma editora particular que realiza assessoria pedagógica para a educação do município. Vale ressaltar que optamos por não identificar o material.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, a análise do livro foi feita observando as atividades que envolvem o desenvolvimento da consciência fonológica nas suas diferentes dimensões, dessa forma, descrevemos e apresentamos, a seguir, as considerações acerca das atividades analisadas. Em relação as propostas de atividades que envolvem a habilidade em nível silábico o livro apresenta atividades que trabalham o reconhecimento das sílabas nas palavras e a discriminação de diferentes padrões silábicos, contagem de sílabas de uma palavra, juntar sílabas isoladas para formar novas palavras, além de propor em diversos momentos a escrita de frases e textos, no entanto, atividades com objetivo de desenvolver a segmentação de palavras, ao escrever frases e textos, são pouco exploradas no referido livro didático fazendo com que seja necessária a ampliação das mesmas pelo professor. Nesse sentido, é imprescindível que o docente realize intervenções com o aluno para que o mesmo compreenda a importância da segmentação de palavras nas frases e textos, desenvolvendo a habilidade em questão.

De acordo com as análises realizadas, é necessário ressaltar que as atividades poderiam ser mais diversificadas, com propostas que ampliem a percepção do aluno acerca de sílaba, tendo em vista que:

A sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético. É que as sílabas são a menor unidade de fala que pode ser produzida isoladamente, com independência” (SOARES, 2019, p.185).

Assim, atividades com propostas mais diversificadas como inverter a ordem das sílabas nas palavras, segmentar em sílabas uma palavra ou formação de palavras a partir de uma sílaba dada, assim como os

diversos jogos educativos, poderiam trazer uma contribuição mais significativa no que tange a essa compreensão.

No nível lexical, verificamos atividades de leitura de cantigas e poemas, que se atentam para o ritmo, sonoridade e jogos de palavras que esses gêneros textuais exigem, além de propor, em alguns momentos, a reflexão sobre o som inicial de palavras que começam com o mesmo fonema, bem como o registro de tais palavras, porém sem propor uma ampliação das habilidades em questão. Não observamos uma orientação para que o estudo de palavras contidas nesses gêneros textuais seja aprofundado visando uma melhor adequação da escolha de palavras para o desenvolvimento da consciência fonológica através das rimas. Como afirma Moraes (2020):

Ao explorar poemas, por exemplo, é uma vantagem adicional. Depois de repetir certas palavras (da poesia) que conseguem identificar, porque aquele texto foi lido e explorado mais de uma vez com a professora, as crianças podem dizer outras palavras que rimam ou que começam de forma semelhante à dos vocábulos do poema que estão identificando. (MORAIS, 2020, p.147)

Com isso, as crianças já não estarão se restringindo ao repertório de palavras do poema em estudo, mas, de acordo com o autor, pensando sobre “todas as palavras do mundo”. Para tanto, é importante que o educador oportunize as crianças a refletirem sobre semelhanças sonoras das sílabas iniciais ou finais de palavras (isto é, das rimas) e assim avancem nessa habilidade fonológica. Nesse contexto, percebemos a relevância de ajustar as atividades que desenvolvem a consciência fonológica aos níveis dos alunos, selecionando materiais lúdicos, que permitem o exercício de habilidades de reflexão fonológica através da criação, recriação e ampliação de jogos, e de livros que despertem o interesse das crianças por brincadeiras com as palavras.

No que se refere às habilidades relacionadas ao nível fonêmico, verificamos que houve a contemplação de atividades nesse nível, contudo de forma parcial. Não foram identificadas atividades relacionadas aos pares mínimos que contribuíssem na relação entre letras e fonemas, especificamente em relação aos fonemas: f, v, t, d, p, b, haja vista que:

Uma unidade sonora é identificada como fonema não por se distinguir como um segmento isolável de seu contexto linguístico (da cadeia sonora da palavra), mas por estar em oposição a outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico produzindo significados diferentes: identificamos p e b como fonemas porque distinguimos pata de bata; identificamos k e g como fonemas porque distinguimos fica e figa. (SOARES, 2021, p. 195)

Portanto, as atividades que envolvem a análise fonológica de pares mínimos são importantes pois possibilitam o desenvolvimento da identificação de fonemas, bem como atividades que envolvam a formação de novas palavras a partir da troca de fonemas, contribuem neste aspecto. Na análise observamos que existem atividades que propõem a formação de novas palavras, orientando que o professor enfatize o som inicial dessas palavras que serão formadas, bem como para além do registro gráfico, sugere a utilização do alfabeto móvel para a formação dessas palavras e a produção de frases, com as palavras formadas, de modo a explorar o significado de cada uma delas. Consideramos essa abordagem significativa, pois leva o aluno a perceber que a troca de fonemas altera o sentido das palavras. Dentre outras abordagens encontradas no livro, destacamos aquelas que envolvem a identificação de palavras com o mesmo som inicial. Diante desta proposta, Morais (2020) enfatiza que:

Ante uma tarefa que avalia, por exemplo, a identificação de palavras que começam com o mesmo fonema, numa fase inicial, um aprendiz pode escolher, corretamente, os pares de palavras com alteração do fonema inicial e, ao ser solicitado a dizer o porquê, afirmar apenas “porque começam igual” ou “porque começam parecido”. (MORAIS, 2020, p.58)

Dessa forma, consideramos importante, a ampliação dessa proposta através da produção de palavras com o mesmo fonema inicial e que os alunos sejam estimulados a justificarem adequadamente as suas respostas, refletindo sobre o fonema que as letras representam, pois dessa forma a criança estará desenvolvendo a “capacidade de identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema inicial (e não toda a sílaba)”. (MORAIS, 2012, p. 87)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, verificamos que o livro aborda atividades envolvendo a consciência lexical, silábica e fonêmica, porém de forma parcial, necessitando ampliar e diversificar as propostas de exploração, levando em consideração que uma mesma atividade pode e deve ser explorada de diversas formas, inclusive para que seja possível atender a todos os alunos nos diferentes níveis em que se encontram. Observamos também, que apesar das propostas insuficientes, é importante ressaltar que o livro apresenta atividades contextualizadas, envolvendo diferentes gêneros textuais que possibilitam a ampliação e articulação das atividades com os diferentes níveis da consciência fonológica. Dessa forma, o docente tem a oportunidade de trabalhar com diferentes portadores de texto em sala de aula, como gibis, revistas, jornais, nos quais as atividades complementares desenvolvidas a partir destes, juntamente com intervenções pedagógicas lúdicas, podem ampliar as práticas de letramento e contribuir de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos.

Salientamos que a análise que esse trabalho propõe, refere-se unicamente ao módulo inicial do material estruturado, referente à primeira etapa do ano letivo escolar. Dessa forma, consideramos que nos volumes subsequentes, existe a possibilidade dos demais materiais da coleção apresentarem uma diversidade maior de atividades que possam contribuir amplamente no desenvolvimento das habilidades necessárias para a evolução dos níveis de consciência fonológica que aqui foram apresentados. Por fim, este trabalho pretende promover a reflexão acerca da necessidade de possíveis adequações das atividades, presentes no livro didático, de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração o contexto pós-pandemia, bem como contribuir na ampliação dos estudos e investigações sobre a abordagem da consciência fonológica em livros didáticos para as turmas de alfabetização.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Livro didático. Alfabetização. Contexto pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana; FERREIRA, Andréa; MORAIS, Artur e SILVA, Edílson.

A fabricação de práticas de alfabetização: o que dizem os professores?

Trabalho submetido ao 17o EPENN, Belém-PA, julho de 2005.

FERREIRO, Emília, Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

MINAYO. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: editora melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos /** Magda Soares. - 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever /** Magda Soares. - 1. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2019.

A ABORDAGEM DO GÊNERO TEXTUAL POEMA NOS LIVROS DIDÁTICOS E A PROPOSIÇÃO DE FORMAR LEITORES

RACHEL MENEZES DE CARVALHO¹
CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a abordagem do gênero textual poema nos livros didáticos no 2º ano do ensino fundamental no Ceará, buscando compreender suas possíveis contribuições para a formação de leitores. Para o alcance de nosso objetivo, foram utilizados como apoio teórico os trabalhos de Marlene Carvalho (2001; 2010) e Magda Soares (2009; 2020) sobre educação literária e o gênero textual poema. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, especificamente a pesquisa do tipo documental, onde analisamos uma sequência didática de poemas constante em dois livros, da editora Associação Nova Escola, destinados ao 2º ano do ensino fundamental, sendo eles cadernos do professor e do aluno, referentes ao 1º Bimestre, e 1ª edição, publicados em 2021. Os resultados desta investigação evidenciaram que a sequência didática analisada utiliza uma abordagem na perspectiva da educação literária. Concluímos que, de modo geral, a sequência investigada traz algumas possibilidades interessantes de exploração do gênero e consequente formação de leitores. No entanto, observamos que existe um enfoque maior no uso dos poemas como recurso para aprendizagem do sistema de escrita alfabética, considerando o maior número de aulas dedicadas a este fim. Defendemos a inclusão de mais espaços de leitura livre na sequência, sem ligação com nenhuma outra atividade a fim de aumentar

1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, rachel_mc91@hotmail.com;

2 Pedagoga, Doutora em Educação e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC, claudianamelo.ed@gmail.com.

o grau de fruição das crianças pelo texto literário uma vez que permitirá que o(a) leitor(a) leia apenas pelo puro prazer de ler.

Palavras-chaves: educação literária; leitura; poema.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler é um direito de todos e dentre os vários motivos que demonstram a relevância de discutirmos sobre o tema, um, em particular, nos ajuda a refletir sobre como este processo é fundamentalmente político e, portanto, necessário para transformação da sociedade. Para Paulo Freire (1989), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Neste sentido, é preciso alfabetizar não apenas para que as crianças sejam capazes de ler um texto, mas para serem capazes de ler o mundo a sua volta de forma crítica e reflexiva, compreendendo, assim, que podem agir para transformar a realidade em que vivem.

Por outro lado, a leitura possibilita, também, imergir no imaginário, no estético e no entretenimento. Neste sentido, tendo a escola a responsabilidade social de alfabetizar as crianças, ao mesmo tempo tem, também, o dever de promover uma educação literária que priorize os sentimentos, a curiosidade, a fantasia e a imaginação das crianças, a fim de que estas percebam que é preciso ler, não apenas cumprir um requisito escolar, mas como algo que pode ser significativo e prazeroso.

Existem inúmeros e diferentes gêneros textuais que utilizamos no dia a dia e que podem ser explorados no ciclo de alfabetização, tais como bilhetes, regras de jogo, histórias, poemas, notícias em jornal, receitas culinárias, entre tantos outros. Além disso, a cada dia, novos gêneros podem surgir considerando as inúmeras interações verbais que acontecem no convívio social.

Entre tantas possibilidades, para este trabalho, discorreremos sobre o gênero textual poema, que se encontra na categoria dos textos poéticos, e se constituem como jogos linguísticos, brincadeiras com as palavras e os sons delas, assim como incentivo para uma percepção de mundo, estética e emotiva, pelas crianças (SOARES, 2020). Acreditamos que os poemas podem contribuir para formação de leitores(as) literários(as), além de contribuírem para aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Neste sentido, entendemos a relevância de se compreender como o gênero textual poema é trabalhado nos atuais livros didáticos (LD) e suas possíveis contribuições para a educação literária. Para tanto, levantamos as seguintes questões: Como o gênero textual poema é

utilizado nos livros didáticos da editora Associação Nova Escola do 2º ano do ensino fundamental no Ceará visando a formação de leitores? De modo mais específico: as atividades propostas fomentam a formação de leitores?

Assim sendo, os objetivos deste trabalho foram investigar a abordagem do gênero textual poema nos livros didáticos da editora Associação Nova Escola do 2º ano do ensino fundamental no Ceará e, de modo mais específico, compreender se as atividades propostas fomentam a formação de leitores.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa e classificada como do tipo documental, considerando que possui como parâmetro a consulta e análise de livros didáticos (LD) do Ensino Fundamental.

O universo de investigação deste trabalho tem como foco a consulta e análise do Material Educacional Nova Escola, considerando a versão regional produzida no estado do Ceará. Para realização da pesquisa, foram selecionados como fonte de análise dois livros destinados ao 2º Ano – Ensino Fundamental Anos Iniciais, a saber: Caderno do Professor e Caderno do Aluno referentes ao 1º Bimestre, 1ª edição, publicados em 2021.

A escolha dos livros não se deu de forma aleatória, consideramos o fato de que nestes dois livros existem atividades envolvendo o gênero textual poema. No material, há uma sequência didática de 14 aulas. Neste sentido, nossa análise se limitou ao Bloco 2 – Poemas do componente curricular de Língua Portuguesa do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

De acordo com Soares (2009, p. 17), o termo letramento significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Em outras palavras, podemos dizer que letramento é a habilidade de usar a leitura e a escrita para atender as demandas da sociedade. Todavia, é importante destacar que este termo possui um conceito bastante complexo e diversificado e é por este motivo que Soares (2020)

afirma que, muitas vezes, este termo pode ser apresentado no plural – letramentos – ou apenas como “multiletramentos” ou “letramentos múltiplos”. Todavia, o termo, também foi ampliado e passou a caracterizar diferentes sistemas de representação além da escrita alfabética, por exemplo, o letramento digital, o letramento musical, o letramento matemático, entre tantos outros.

De igual modo, o termo letramento também vem sendo aplicado à área da literatura – letramento literário – que, de forma geral, compreende o desenvolvimento das habilidades e competências da leitura literária. Observamos que a BNCC (2018) estabelece a leitura como uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, sendo importante para o(a) aluno(a).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

Neste sentido, a escola se coloca como uma instituição fundamental para promover a leitura literária, uma vez que possui a responsabilidade social de alfabetizar e letrar as crianças, assim como se constitui também como um espaço possível na promoção do texto literário.

Carvalho (2010) acredita que formar bons leitores é um grande desafio para escola e isto se justifica porque muitos educadores estão mais preocupados com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, e acabam desassociando este processo das práticas de leitura na escola. Este pressuposto é baseado na concepção de que o mais importante é aprender a ler e escrever, pois a compreensão e o hábito virão naturalmente após isso. Entretanto, para a referida autora, trata-se de um pressuposto equivocado, pois “o bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com a literatura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização.” (CARVALHO, 2010, p. 11).

Interessante destacar que existem diferentes graus de fruição do texto literário, e eles estão diretamente ligados aos objetivos da

leitura. Assim, se um leitor, por exemplo, faz uma leitura apenas pelo puro prazer de ler, teremos um alto grau de fruição. Por outro lado, um leitor que faz uma leitura “compulsória” na escola ou para prestar exames avaliativos, ou seja, quando se trata de uma leitura cobrada, esta poderá ser desestimulante e com fruição mínima, ou até mesmo fruição nenhuma. (TERRA, 2014 apud SOUZA; MONTEIRO, 2022, p. 169).

Para Souza e Monteiro (2022) a leitura é uma prática e um evento social, porém por estar fortemente vinculada à vida escolar, muitas vezes é atrelada apenas a momentos de avaliação e assim perde muito do seu potencial, pois reduz ou elimina o grau de fruição deste leitor com o texto literário. É por este motivo que as autoras sugerem que é preciso haver na escola momentos de leitura desvinculados dos processos avaliativos, a fim de elevar o grau de fruição dos leitores, contribuindo assim para as suas formações.

Outro elemento relevante sobre a leitura é com relação ao seu aspecto de construção de sentidos. Para Carvalho (2010, p.10) “o leitor constrói os significados do texto e os compreende. Reparem que se disse construir e não captar os significados. O leitor tem papel ativo, não é apenas receptor”. Assim, este leitor ao interagir com o texto e seu autor, constrói sentidos a partir suas experiências anteriores à leitura.

Observamos que o enfoque da leitura literária vai além do ensino do sistema de escrita alfabética, e que é importante apresentar às crianças que a leitura pode ser significativa e prazerosa, desde a educação Infantil, a fim de contribuirmos para a formação de bons leitores. Por outro lado, é importante, também, que as crianças tenham acesso e interajam com os diversos gêneros textuais que fazem parte do seu contexto, como os poemas.

O gênero textual poema se encontra na categoria dos textos poéticos, ao lado das parlendas, cantigas infantis, trava-línguas e adivinhações. Segundo Soares (2020), os poemas:

(...) são, por um lado, jogos linguísticos, brincadeiras com as palavras e os sons delas, por outro lado, incentivo para uma percepção do mundo estética, emotiva. Poemas nesta fase não são para analisar, mas para apreciar, memorizar, cantar, recitar, perceber o jogo dos sons e dos sentidos das palavras. (SOARES, 2020, p. 212)

Em contrapartida, os autores Oliveira, Lima e Pereira (2018) também contribuem afirmando que a escolha pelo gênero poema é significativa para trabalhar a competência literária no processo de alfabetização e letramento por causa de suas particularidades linguísticas, estéticas e sua riqueza polissêmica. Ademais, sobre os poemas, os autores apontam para a “aproximação entre textos escritos e orais, o caráter não muito extenso dos textos, permeado de humor, a utilização de recursos reiterativos e a presença forte da carga afetiva, o que possibilita os seus usos lúdicos favorecendo o trabalho nos anos iniciais” (OLIVEIRA; LIMA; PEREIRA, 2018, p. 125-126).

Neste sentido, compreendemos que as atividades que envolvem o gênero textual poema na escola são importantes para promover a educação literária, e para a construção de sentidos pelas crianças sobre o que leem, levando-as a interagir de verdade com o texto, questionando-as sobre as suas opiniões e impressões, e envolvendo a fantasia e o imaginário das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática analisada no LD investigado inicia-se com instruções para as(os) professoras(es) realizarem uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios das crianças sobre poemas. Após ouvir e anotar as hipóteses levantadas pela turma, as(os) professoras(es) iniciam a primeira aula apresentando poemas escritos e poemas visuais, onde são enfatizadas as brincadeiras sonoras, ou visuais, e as crianças são levadas a refletir sobre a finalidade deste gênero textual, locais de circulação, quem os produz e a quem se destina.

Apesar de nem todos os poemas conterem recursos de sonoridade, tais como rimas e aliterações, nesta sequência didática foram escolhidos apenas aqueles que apresentam estes recursos. Acreditamos que isto se justifica porque a principal intenção é a de apresentar este gênero textual de forma divertida, emotiva e ritmada. Assim, a escolha dos poemas nesta sequência destaca, principalmente, a brincadeira com as palavras por meio da sonoridade que se constitui como principal recurso da poesia para as crianças.

O jogo de palavras e a ludicidade presentes nos poemas infantis divertem os leitores e, desta forma, contribuem para promoção de uma educação literária. Apesar de que as crianças talvez cheguem a

conclusão de que o poema pode “perder a graça” quando não possui a rima, por exemplo, entendemos que para as crianças no ciclo de alfabetização e letramento, o ideal é que se priorizem poemas com recursos de sonoridade. Neste sentido, acreditamos que a sequência didática é bastante apropriada.

Não obstante, consideramos importante esclarecer junto às crianças que existem poemas sem os recursos sonoros das rimas e aliterações. Inclusive, vimos que há orientações contidas no Caderno do Professor sobre isto, mas não são apresentados exemplos neste sentido. Uma sugestão seria trazer poemas sem recursos sonoros para as crianças compreenderem que, nestes casos, a ênfase não está mais na brincadeira com as palavras, mas em outros elementos, por exemplo, na reflexão sobre os aspectos da vida.

Importante destacar que a sequência didática traz dois poemas visuais logo nas duas primeiras aulas. Os poemas visuais associam o texto com outros elementos gráficos ou visuais, e possibilitam a brincadeira visual, assim como diferentes sentimentos e possibilidades de leitura. Vejamos o poema visual “A Primavera Endoideceu” de Sérgio Caparelli, apresentado na Aula 1 – Conhecendo Poemas e destacado abaixo.



Figura 1 – Poema “A Primavera Endoideceu” de Sérgio Caparelli

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 52.

Conforme vimos anteriormente, uma das competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de acordo com a BNCC (2018) é o de promover o desenvolvimento das habilidades e competências da leitura literária, envolvendo o imaginário das crianças e o mundo do encantamento que a leitura de poemas pode suscitar. Acreditamos que os poemas visuais colaboram ainda mais neste sentido, pois atraem as crianças para a brincadeira com as palavras e com as imagens.

Sobre esta temática, destacamos também a Aula 3 – Leitura de Poemas da sequência didática, onde é trabalhado um poema com o tema “jardim”. Entretanto, antes de introduzi-lo, observamos que as(os) professoras(es) são orientadas(os) a desenvolverem algumas atividades que promovem o imaginário das crianças. Em primeiro lugar, as crianças são levadas a refletir e conversar sobre os elementos que compõe um jardim. Neste momento, cada uma poderá imaginar um jardim a partir de seus conhecimentos prévios e vivências.

VAMOS LER OUTROS POEMAS?
O POEMA QUE VAMOS LER É SOBRE UM LINDO JARDIM.
CONVERSE COM SEUS COLEGAS E RESPONDA:

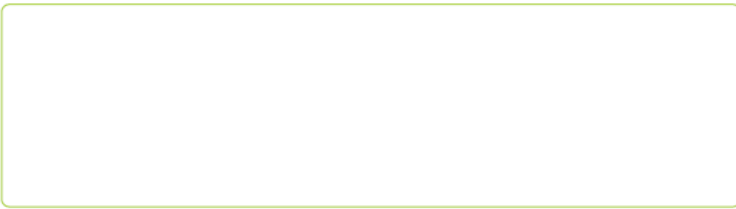
▶ O QUE PODEMOS ENCONTRAR EM UM JARDIM?

Figura 2 – Trecho de uma atividade da Aula 3 (Parte 1)

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 59.

Em sequência, as crianças são convidadas a desenharem o jardim que idealizaram e depois, compartilhar suas produções com a turma. Acreditamos que, a partir do desenho, as crianças podem “dar asas” à sua imaginação e expressar seus sentimentos e entendimentos sobre o tema.

▶ DESENHE O SEU JARDIM.



▶ ESCREVA UMA LEGENDA PARA O SEU DESENHO.

Figura 3 – Trecho de uma atividade da Aula 3 (Parte 2)

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 60.

Temos apenas uma observação com relação ao espaço destinado ao desenho. Acreditamos que, para o tema “jardim”, o ideal seria um espaço mais amplo para as crianças explorarem todos os elementos imaginados e discutidos por elas anteriormente. Uma alternativa seria a de distribuir folhas A4 para as crianças terem mais espaço e expandirem suas possibilidades. Dando continuidade, somente após estas atividades iniciais que aguçam os sentidos e o imaginário das crianças é que o poema “O Meu Jardim” de Elisa Vilalta é introduzido.

AGORA VAMOS LER O POEMA "O MEU JARDIM".

“

O MEU JARDIM

MEU JARDIM É TÃO LINDO
VOCÊ CONSEGUE IMAGINAR?
BORBOLETAS E ÁBELHAS
NAS FLORES A VOAR.
MARGARIDA, ROSA, CAMÉLIA
CRÁVO, VIOLETA E JASMIM.
UM CARACOL EM UM GALHO
SORRINDO SÓ PARA MIM.
GRILINHOS FAZEM CRI-CRI
NA GRAMA BEM VERDINHA.
UM PASSARINHO FAZ UM NINHO
EM CIMA DE UMA PLANTINHA.
UM SAPO PREGUIÇOSO
UM LAGARTO A CORRER.
MEU JARDIM É AGRADÁVEL
SÓ VENDO PARA CRER!

”

VILALTA, ELISA. O MEU JARDIM.

Figura 4 – Poema “O Meu Jardim” de Elisa Vilalta

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 60.


Após a leitura do poema as crianças são levadas, mais uma vez, a refletirem e conversarem sobre as semelhanças e diferenças entre o jardim imaginado e desenhado por elas com o jardim descrito no poema.

AGORA, CONVERSE COM A TURMA E RESPONDA:
O JARDIM QUE VOCÊ IMAGINOU E DESENHOU SE PARECE COM ESSE
DESCRITO NO POEMA? QUAIS SÃO AS SEMELHANÇAS ENTRE SEU DESENHO
E O POEMA?

Figura 5 – Trecho de uma atividade da Aula 3 (Parte 3)

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 61.

Ainda na Aula 3 – Leitura de Poemas, vimos que o Caderno do Professor possui orientações sobre levar os alunos a perceberem que cada pessoa vivenciará e entenderá o poema de uma forma diferente. Neste sentido, as(os) professoras(es) são orientadas(os) a questionarem às crianças sobre os sentimentos despertados após a leitura do poema. Acreditamos que compartilhar sentimentos e emoções contribui para construção de sentidos nas crianças. Além disso, em algumas atividades, as crianças também são convidadas a escrever sobre isto, como no destaque abaixo:

 **RETOMANDO**

LER POEMAS É MUITO BOM, NÃO É?
QUAIS SENTIMENTOS ESSE POEMA DESPERTOU EM VOCÊ?

Figura 6 – Trecho de uma atividade da Aula 3 (Parte 4)

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 63.

Interessante destacar que na maioria das vezes em que as crianças são convidadas a ler um poema na aula, observa-se que existe alguma

atividade, antes ou depois, relacionada a ele. Conforme vimos anteriormente, quando um leitor faz uma leitura apenas pelo puro prazer de ler, teremos um alto grau de fruição do texto literário, mas quando essa leitura é exigida para um determinado fim, ela pode acabar se tornando desestimulante e diminuindo esse grau de fruição. Apenas em um momento da sequência didática, observamos uma atividade envolvendo a leitura de poemas sem relação com outras atividades e, portanto, possibilitando um grau mais elevado de fruição do texto literário pelas crianças. Este momento encontra-se, também, na Aula 3 – Leitura de Poemas onde observamos orientações no Caderno do Professor para confecção de um varal de poemas. A proposta é que as(os) professoras(es) levem poemas diversos para a sala de aula e pendure-os em um barbante com prendedores de roupa. Desta forma, os poemas ficarão expostos para quando as crianças quiserem ler, sem nenhuma exigência ou cobrança. Exceto este momento, todas as outras leituras da sequência se relacionam com alguma atividade do LD.

Por fim e de modo geral, percebemos que as três primeiras aulas da sequência didática, com ênfase na prática de linguagem de leitura e escuta, se resumem em apresentar o gênero textual poema para as crianças e destacar sua finalidade e suas características, com ênfase nas brincadeiras sonoras e visuais. São nestas três primeiras aulas, também, onde percebemos um maior comprometimento com a promoção da educação literária. Nas demais aulas da sequência didática, observamos que a utilização dos poemas está mais voltada para aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo de nossa pesquisa que versa sobre compreender se as atividades propostas fomentam a formação de leitores, concluímos que, de modo geral, a sequência didática analisada traz algumas possibilidades interessantes de exploração do gênero. Isto se justifica porque, além do próprio gênero textual poema já se constituir como um texto divertido para as crianças, considerando suas brincadeiras sonoras e/ou visuais, as atividades propostas trabalham também a construção de sentidos que contribuem para suscitar nas crianças o

interesse pela leitura que, por sua vez, promove a curiosidade, a fantasia e a imaginação infantil.

Considerando que a sequência didática está inserida nos livros do 2º ano do Ensino Fundamental, observamos que existe um enfoque maior no uso dos poemas como recurso para aprendizagem do sistema de escrita alfabética, onde há o maior número de aulas dedicadas a este fim, mas que também contribuem para a promoção de uma educação literária.

Entendemos que, sendo a formação de leitores(as) literários(as) tão importante como a aprendizagem da leitura e da escrita, e que a escola se constitui como um espaço privilegiado para promover o texto literário, se faz necessário empreender atividades de leitura livre e sem vínculo com processos avaliativos para que as crianças leiam pelo simples prazer de ler. Assim, na defesa por momentos da não didatização do gênero textual poema, sugerimos também a inclusão de mais espaços de leitura livre na sequência, sem ligação com nenhuma outra atividade, a fim de aumentar o grau de fruição das crianças pelo texto literário, uma vez que permitirá que o(a) leitor(a) leia apenas pelo puro prazer de ler.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23º ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

NOVA ESCOLA, Material Educacional. **Caderno do Professor**: 2º ano: 1º bimestre, ensino fundamental / [organização Camila Camilo]. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021.

NOVA ESCOLA, Material Educacional. **Caderno do Aluno**: 2º ano: 1º bimestre, ensino fundamental / [organização Camila Camilo]. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021.

OLIVEIRA, Ana Laura Barbosa; LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos; PEREIRA, Adilene Maria Marques. Criando e recriando poesias na escola. *In*: ROSA, Ester Calland de Sousa; DUBEUX, Maria Helena Santos (Orgs). **Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos:** literatura na escola e na comunidade. Recife: Editora UFPE, 2018, p.124-140.

SOUZA, Alcione Medeiros de; MONTEIRO, Roselma da Silva. O letramento literário através de projeto temático envolvendo o gênero textual poema. *In*: SILVA, Leila Nascimento da; MONTEIRO, Roselma da Silva; PEREIRA, Sônia Virginia Martins (Orgs). **Reflexões sobre fazeres em alfabetização.** Recife: Ed. UFPE, 2022, p. 169-192.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

A ALFABETIZAÇÃO DE AUTISTAS, UMA CONQUISTA QUE VALE UM LETRAMENTO

SILVANA AZEVEDO BASTOS¹

RESUMO

A luta para fazermos uma inclusão de Pessoas com Deficiência nas escolas não é fácil, principalmente na Rede Pública. Como afirma a Declaração de Salamanca, Incluir, mas com qualidade na Rede Regular de Ensino, logo o trabalho didático é fundamental, que não envolve somente a escola e a sua equipe pedagógica, mas a família os órgão da Saúde Pública e outros setores da sociedade. Ter o aluno autista em mãos e fazer valer pelo menos um exigência básica: o aluno aprender a ler. Sem exagero, essa exigência é uma odisseia até para os alunos sem comprometimentos, sem ser um discente com necessidades educativas especiais, as Pessoas com Deficiência-PcD. Considerando neste âmbito, um país que não valoriza a Educação nem a Saúde. Como trabalhar com pessoas com o Transtorno do Espectro Autista-TEA, alfabetizá-las em idade convencional, onde muitas das vezes o diagnóstico já chegou tardiamente, em muitos casos adolescente ou adultos, devido as condições sociais e econômicas que se encontra as famílias. O laudo deveria ter sido fechado aos três anos de idade para que todo o processo de estimulação que o aluno necessita devido a sua peculiaridade, mas isso não foi possível e agora e recuperar o tempo perdido. Detalhe corriqueiro e inconveniente na unidade pública, pois o aluno autista precisa começar o processo de alfabetização antes da idade convencional. Para recuperar tempo o Docente deve estar capacitado, mas não somente o professor e sim toda a equipe de uma escola inserida em um contexto de uma comunidade complexa.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Autismo, Escola Pública, Capacitação dos Professores.

1 Pedagoga formada pela UFF, Orientadora Educacional da Rede Municipal de São Gonçalo/RJ, Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ. Especialista em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, em Psicologia Clínica e Institucional e em Educação Especial, na área do TEA.

INTRODUÇÃO

Realmente podemos declarar que o povo brasileiro não tem o hábito da leitura, mas aos poucos estamos vencendo, através de Bienais e Feiras Livres cada vez mais presente em várias cidades brasileiras, considerando que a população está mais escolarizada, muitas famílias estão tendo o seu primeiro integrante com nível superior. Embora ainda convivemos com o analfabeto funcional ou seja o indivíduo lê, mas não tem grande poder de interpretação.

É de conhecimento de todos que 6,6% população com mais de 15 anos é analfabeta neste país. Infelizmente a taxa de pessoas com 25 anos que concluíram o Ensino Fundamental de 8º ano, segundo a pesquisa feita, em 2019, pelo IBGE.

Devido a esses consideráveis dados, a modalidade Educação de Jovens e Adultos deve ser algo presente na sociedade não somente para acomodar os alunos que não concluíram o

Ensino Básico, que não foram certificados com o Ensino Fundamental e Médio, mas porque esta modalidade citada é um reduto de Pessoas com Deficiência-PcD, antes chamados de alunos especiais. Considerando que nos últimos anos tem sido um espaço também para os idosos, população que vem aumentando no país, devido a longevidade e felizmente sendo cada vez mais presente em sala de aula.

Segundo o Ministério da Educação O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 5,9% de 2018 para 2019 e de 34,4% em relação a 2015. O percentual de alunos com deficiência, autismo, foco do estudo, matriculados em classe comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino.

Podemos declarar que devido à crise econômica que se concretizou com afinco a partir de 2016, somando com a pandemia, que teve início no ano letivo de 2020, as escolas públicas passaram a receber muitos discentes com peculiaridades e limitações, provindos de escolas particulares.

Alguns desses discentes, já portando laudo médico outros em processo conclusivo pois eram oriundos da rede particular, supondo-se melhores condições financeiras. Outros alunos, provindos de famílias muito humildes, nem havia se quer comparecido a uma consulta médica com o neurologista e psiquiatra. Essas duas especialidades

médicas são fundamentais na vida de um pessoa como o Transtorno do Espectro Autista-TAE.

Vivemos em um país que a Educação nem a Saúde são prioridades. Quando trabalhamos com a Educação Especial vamos precisar tanto de um sistema eficiente por parte do Sistema da Educação como do Sistema da Saúde. A exposição será a respeito da Educação Especial, especificamente o autismo e focaremos a alfabetização dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista- TEA e similares como Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD.

Logo, com o apoio da Saúde, teremos em mãos um laudo médico com Código Internacional de Doenças – CID, visitas constantes ao setor de neuropsiquiatria, sessões com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas. Obviamente também haverá consumo de medicamentos, que estarão sujeitos à substituições.

Os Portadores do Espectro Autista –TEA e similares possuem várias comorbidades, as mais comuns são hiperatividade, bipolaridade, problemas gástricos, cardíacos, alérgicos, oftalmológicos entre outros conforme descreve Leboyer, 2013.

A Escola que será o nosso cenário está localizada no Jardim Catarina, um dos maiores loteamento da América Latina, situado na 2ª cidade mais populosa do Estado do Rio de Janeiro, 16ª do país. Em São Gonçalo, obviamente, por uma questão de proporcionalidade há muitos alunos com as características que vamos expor. Levando em conta que a média de incidência do TEA é de 1% da população.

A Escola Municipal que será a referência “concorre” com mais três escolas municipais e com algumas escolas particulares, mas é a favorita do bairro, foi modelo na Rede. Mantem três turnos, manhã, tarde e noite com o Ensino Fundamental completo do primeiro ano até o nono ano.

Mas vamos centralizar o TEA e as suas possibilidades e limites de como alfabetiza-los. Para recebermos um aluno com essas características, em uma escola é necessário um preparo, que não se limita no professor, que deve ter um bom conhecimento, não só teórico, mas na prática didática, uma competência eminente de toda uma equipe da unidade escolar.

Poderíamos começar com o pessoal da Secretaria da Escola, considerando a hora da matrícula. Saber a peculiaridade, singularidade, inerência, as evidências mais afloradas. Ressaltamos que nesse

momento muitos pais omitem grandes detalhes relevantes. As nuances são explícitas, quando é feita a entrevista.

Em alguns casos é pertinente que o aluno visite a escola vazia, apenas com os funcionários e circule pelos diversos setores. No início das aulas permaneça em tempo reduzido e gradativamente aumente o período de permanência. Lembrando que há autistas de grau leve, moderado e severo.

O outro funcionário é o Inspetor de Turma, que circula por todos os espaços da unidade e está no horário do recreio, no pátio e no momento do lanche, no refeitório. Levando em conta que os autistas possuem um comportamento intrínseco, muitos são agressivos, não suportam novidades, a quebra de rotina, o tumultuo de pessoas, são resistentes à dor e bizarros nas respostas emocionais.

É indispensável O trabalho do Auxiliar de Serviços Gerais, até mesmo a hora da limpeza, isso porque o autista tem manias, rituais, locais e horas certas, rotinas que devem ser seguidas. A arrumação das carteiras e o uso de produtos de limpeza são relevantes, pois há muitas comorbidades, conforme já citado, entre elas alergias, além dos seus sentidos serem aguçadíssimos. Uma sala silenciosa, com poucos alunos e sem muitos detalhes nas paredes podem influenciar o bom aprendizado.

A atuação da equipe que elabora as refeições, os Merendeiros, não podem ser dispensadas. A alimentação é um dos quesitos mais importantes, pois os portadores do TEA são seletivos no que consomem. Levando em conta que estamos em um processo de Inclusão, a qualidade da merenda é um detalhe que deve levado para o Setor de Nutrição Escolar do Órgão superior que comanda a unidade, analisando as considerações de Marcelino, 2018 e as citações de Sandberg e Batejan, 2017.

Mas a articulação do trabalho continua com o Orientador Pedagógico-OP, com o Orientador Educacional-OE a articulação deve ser recíproca. O OP tem que assessorar o docente, possibilitando as alterações e adaptações no conteúdo das disciplinas, analisando a melhor forma de aplicar as avaliações pedagógicas, evitar que o aluno com o TEA seja retido.

O OP é o profissional mais corriqueiro, pois analisa as questões mais burocrática, a produção do docente, o nível da aprovação, os dias letivos, as questões curriculares. Enquanto o OE é voltado para as questões do aluno, na prática é o “psicólogo imediato”. Muitos municípios

não possuem este cargo no seu quadro funcional, que é imprescindível, principalmente no momento atual, cujo o número de Pessoas com Deficiência- PcD vem crescendo na Rede Pública Educacional de todo o país. O OE integra o Serviço de Orientação Educacional-SOE e acompanha o aluno no seu desenvolvimento escolar.

O autista tem a sua linguagem limitada e podem variar de graus, leve moderado ou grave, conforme já foi mencionado. Nas entrevistas realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional-SOE com os responsáveis, um questionário que ajuda muito estipular e a CARS², ABC³ ou a M-CHAT⁴, entre outros. Com as informações obtidas através destes questionários além da anamnese, pode ser elaborado um relatório para o setor de neuropsiquiatria, caso o aluno não tenha laudo médico, com CID.

Entretanto, caso já tenha o CID, os relatórios sempre devem ser atualizados e destinados aos mais distintos setores como o de psicologia e fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, fisioterapia, psicopedagogia, além do setor médico, que o acompanha, pois sempre há alterações de comportamento e humor, avanços e regressos no que diz respeito a aprendizagem. Mediante o contexto apresentado o OE é o profissional mais indicado.

Podemos mencionar que é indispensável o SOE, principalmente, e os docentes da unidade terem entendimento de métodos abordados com os autistas, como o ABA, sendo o mais conhecido, o PECS, mais famoso pelo nome de “sistema de figurinhas”, que pode ser um grande apoio na alfabetização. Mencionando também o TEACCH, o FLOOR TIME, o PADOVAN, o SCERTS, o Son-Rise, entre outros.

Precisamos ter em mente que o TEA é uma situação para toda a vida e nos, como profissionais da Educação, devemos conscientizar os seus familiares. Na escola preparar e capacitar os docentes não somente no ato de alfabetizar e nas ações seguintes do conteúdo escolar, mas saber confrontar o bullying. Trabalhar com os demais alunos da turma e da escola, além sensibilizar a questão perante os pais

2 CARS é a sigla para Childhood Autism Rating Scale ou Escala de Avaliação do Autismo na Infância.

3 ABC Autism Behavior Checklist ou Lista de Verificação do Comportamento do Autismo

4 M-CHAT Escala Modified Checklist for Autism in Toddlers ou Lista de Verificação Modificação da Escala para Autismo em Crianças

e familiares de outros discentes. Enfim de toda uma sociedade que aceite as diferenças.

METODOLOGIA

Como profissionais da área, temos que nos conscientizar que nem todos os autistas podem ser alfabetizados, pois pessoas TAE que falam apresentam mais chances de aprender a ler do os que não falam. A ausência da fala costuma estar relacionada a atraso significativo no desenvolvimento e a maiores déficits cognitivos. Apesar dessas dificuldades, algumas pessoas não falantes com autismo demonstram grande interesse por palavras escritas; nesse caso, deve-se considerar a possibilidade de ensinar a esses educandos algumas relações entre palavras escritas e figuras do cotidiano, referentes a itens de interesse do aprendiz. Para uma pessoa que não fala, aprender a identificar algumas palavras escritas em seu cotidiano pode melhorar muito a compreensão do ambiente e favorecer a interação social, segundo Gomes, 24, 2015.

Sabemos que a criança com autismo tem certa dificuldade de sustentar o “olho no olho” e acaba direcionando o olhar para a nossa boca ou para outro local. Essa diferença é muito sutil e por isso deve ser avaliada com atenção. Ao sustentar o olhar nos olhos do interlocutor, a criança tem a possibilidade de entender as sensações e emoções que estão feitas perguntas sobre a emoção de um personagem, sobre o que o autor quis dizer, quais foram os sentimentos expressos no determinados parágrafos, entre outras questões de interpretação. (SERRA, pag. 5).

Uma outra advertência é que realmente é necessário a criança autista começar a ser alfabetizada antes do período convencional, que seria entre 6 e 7 anos de idade, mas uma criança com o TEA deve iniciar a alfabetização com afinco aos 4 anos de idade para evitar “eventuais” atrasos, sendo esta a observação de Gomes, pag. 23, 2015.

Esperamos que a criança faça uma imitação espontânea já por volta dos treze meses, quando a ensinamos a bater palminhas, por exemplo. Em geral, uma criança autista com 6-7 anos não imita ou então tem uma imitação atrasada, ou seja, aquela em que a criança ouviu uma frase há um tempo e acaba repetindo fora de contexto. A criança precisa repetir o fonema que o docente está emitindo, imite a escrita, pois a cópia é uma forma de imitação. Um ótimo exercício

para isso é utilizar o espelho. Se a criança é muito refratária à questão da imitação, pode-se induzi-la imitando seus gestos: se a criança bate na mesa, você bate também, colocando-se à frente dela como se fosse um espelho ou uma sombra. As imitações motoras são também bastante atrativas: brincar de bola, pular em uma cama elástica, jogar bolinhas para o alto... Ensinar a criança a imitar coisas simples e através da brincadeira auxiliará muito na imitação da escrita, que nada mais é do que uma cópia, explica Serra, 2020.

Para alfabetizar o aluno com TEA, além das preliminares já citadas, uma sala com poucos alunos para fazer menos ruídos e movimentos evitando tirar a atenção do aluno em questão, uma Sala de Recursos⁵ e um Professor de Apoio⁶ são bem vindos. O professor regente da classe não fica isento do compromisso, deve ter conhecimento e habilidades didáticas para articular a singularidade do discente.



Figura 1- Material de alfabetização e associação de ideias

Fonte: Arquivo particular

- 5 A Sala de Recursos é um espaço que não é somente para o aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais e sim de multiplas atividades necessárias, não especificamente para o PcD. Lembrando que nem todas as unidades escolares de São Gonçalo possuem esse espaço multidisciplinar.
- 6 O Professor de Apoio é um cargo criado recentemente, teve início em 2013, na Prefeitura de São Gonçalo, o ingresso é mediante ao Concurso Público, onde é exigido além da formação básica um curso de 120 horas voltado para a Educação Especial. Recentemente passou existir o cargo de Cuidador, sendo necessário Ensino Médio e mais um curso específico na área.



Figura 2- Lápis adaptado para autistas

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Autismo-brilhante-caligrafia-treinamento>

Enfim considerando que todos devem colaborar e contribuir para a boa alfabetização e posteriormente letramento. Considerem mais esses macetes, como o uso do pincel, de lápis mais grossos, pois os alunos com TEA possuem dificuldades motoras. Não devemos exigir que o aluno escreva com letras cursivas, devido a sua motricidade, essa conquista pode ser adiada. Evite o material com muita cor, cores fortes, paredes com muitos quadros ou murais, percebam também a claridade muitos autistas são sensíveis à luz, a locais muito quentes, que entra mormaço. Manter sempre poucos objetos e utensílios sobre a mesa de trabalho, reduzir as informações, passar os conteúdos por etapas.

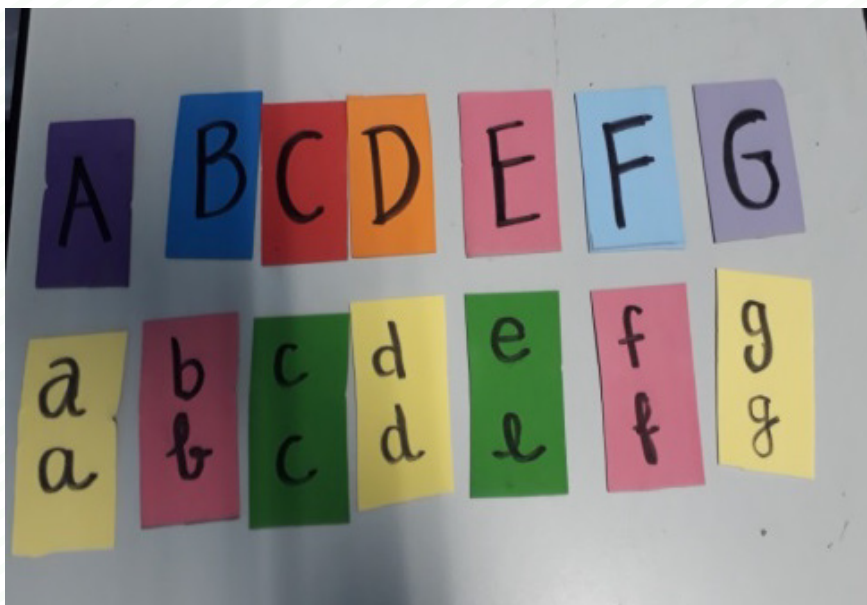


Figura 3 - Letras moveis, maiúscula e minúscula

Fonte: Arquivo particular

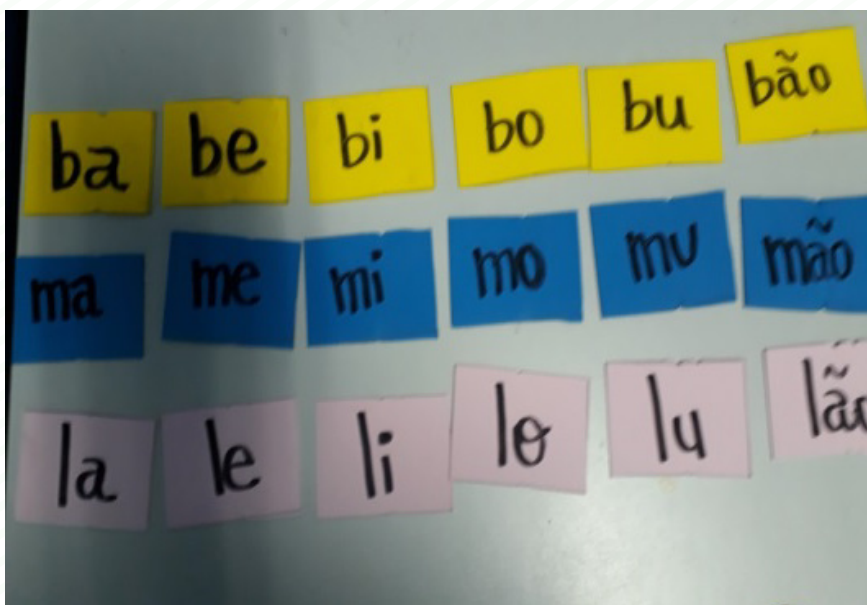


Figura 4 – Sílabas moveis

Fonte: Arquivo particular

O autista presta a atenção em tudo, possui uma memória fotográfica eficiente, podemos aproveitar, por isso temos que ter concentração em sala de aula. Ressalto que não é viável ter um aluno com Síndrome de Down, por exemplo, que exige um trabalho de estimulação, no mesmo ambiente que um autista, que precisa de concentração.

O espelho pode ajudar, a música é conveniente porque estimula a oralidade trabalha a rima. O som dos instrumentos musicais, as músicas clássicas permite na maior parte dos autistas grande concentração. Não é viável solicitar à criança que cubra os pontinhos, pois ela não entende que tem que cobrir e sim acabar reproduzindo os pontinhos.

O momento dos trabalhos artísticos e de extrema importância O autista deve dispor de todos os tipos de pintura. Ter acesso a utensílios, elementos palpáveis, como papelão, palitos, sucatas, massinhas, areia, vários materiais com textura diferenciada para desenvolver o tato a coordenação motora e estar hábil para a escrita.

RIMA - RIMA

Recorte as figuras abaixo e cole-as nos lugares certos. Depois, copie no seu caderno.



rima com



rima com



rima com



rima com



rima com

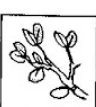


Foto 5 - Rimas

Fonte: <https://www.ganhesempremais.com.br/educacao/atividades-e-estrategias-para-trabalharhabilidades-de-rimas-com-criancas-que-tem-tDAH-dislexia-autismo/>

Entretanto há casos de **Hiperlexia** porque na criança com TEA, a memória, às vezes, tem um potencial muito grande, mas não é uma memória de qualidade, ou seja, é um grande banco de dados, onde se registra informações que não podem ser processadas. A criança memoriza um grande número de palavras mas não faz a relação, por exemplo, da sílaba MA de MACACO com a sílaba MA de MALA. A hiperlexia ocorre também pelo fato de que a criança com TEA possui dificuldade na interação social, o que faz com que ela aprenda de forma muito autônoma. Outra fato que faz com que a hiperlexia se dê é a alteração nas percepções (SERRA, pag. 30).

Esse é um detalhe muito importante, pois o profissional que coordena a alfabetização não deve incentivar o prosseguimento dessa leitura. Caso se transforme em uma espécie de compulsão e a criança queira ler absolutamente tudo que está ao seu alcance, o que devemos fazer é contextualizar, utilizando o objeto de leitura de forma generalizada.

Uma estratégia é fazer com que a criança desenhe aquilo que está supostamente lendo, para dar início a uma representação gráfica, apresentar livros que possuem imagens com a idade compatível da criança explica Serra.

O docente que já trabalhou com a alfabetização de autistas já se deparou diversas vezes dentro deste contexto, na escola popular pública. Isso sucede muitas das vezes porque os alunos das classes populares são diagnosticados com o TEA tardiamente e processo precoce de estímulo não foi realizado. Lembrando que tem que ter sentido emoção entre a palavra.

A consciência fonológica é importante no processo de alfabetização, quando dizemos para uma criança típica que $M + A = MA$, ela entende, mas uma criança autista vai entender que $M + A = \text{“emeá”}$. E aí está a importância de tratarmos o som das letras, sendo fundamental o apoio paralelo do fonoaudiólogo.

O docente teve também ter uma rotina clara em sala de aula. A espera do lado de fora da sala até chamar para entrar, o comando para sentar, tirar o material da mochila, a chamada, começa do mesmo jeito. Se possível permita que o aluno se sente no mesmo lugar, pois é menos confinado pelos outros. Permita que os livros estejam sempre organizados e os demais materiais posicionados nos seus respectivos locais. Para um autista é importante a organização. As instruções devem ser

claras de preferência por escrito, inclua o número de páginas, número das questões. Lembrando que é menos viável o trabalho em grupo e as tarefas para serem realizadas em casa devem ser evitadas devido ao cansaço, resume Hudson, 136-140, 2019.

REFERENCIAL TEÓRICO

Já no final do século XIX e início do século XX, já havia estudos referentes, como os de **Eugen Bleuler** e **Howard Potter** médicos psiquiatras. Porém foi somente no período da II Guerra Mundial que os estudos foram aprofundados e denominados, sendo o psiquiatra mais conhecido **Hans Asperger (1901-1980)**, neste período como descreve a obra de Sheffer, 2019.

Leo Kanner, (1894-1981), médico psiquiatra austríaco, que estudou na Alemanha e se radicou nos Estados Unidos, havia publicado, em 1943, a obra "*Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*". Uma tese parcialmente antiga é a que afirmava que pais poucos carinhosos, que não estimulavam ativamente seus bebês, poderiam contribuir para o desenvolvimento do autismo. Entretanto essa tese foi questionada pelo psicólogo alemão, radicado nos Estados Unidos **Eric Schopler**, (1927-2006), pois os demais filhos desses mesmos casais não apresentavam o mesmo detalhe peculiar, o autismo. A psiquiatra e psicanalista naturalizada americana **Margaret Mahler** (1897-1985) definiu o Autismo como psicose simbiótica, atribuindo a causa da doença ao mau relacionamento entre mãe e filho, em 1975. O psicólogo e também psiquiatra, **Michael Rutter** classificou o Autismo em quatro critérios distintos: comportamentos incomuns com início antes dos 30 meses de vida. A psiquiatra inglesa **Lorna Wing** (1928-2014) em 1981, desenvolve o conceito de autismo, seu trabalho revolucionou a forma como o autismo era considerado, e sua influência foi sentida em todo o mundo.

O psicólogo norueguês radicado nos Estados Unidos **Ivar Lovaas** (1927-2010) publica um estudo sobre a análise do comportamento, demonstrando os benefícios da terapia comportamental intensiva. Durante os anos 1980 e 1990, a terapia comportamental e os ambientes de aprendizagem altamente controlados emergem como os principais tratamentos para o autismo e condições relacionadas. Lovaas foi o grande precursor do método ABA, o mais conhecido para

o desenvolvimento dos autistas, baseando-se nos estudos de Skinner (1904-1990) e outros especialistas.

Situando a Alfabetização e o letramento podemos citar Magda Soares e Emília Ferreiro. Sempre presente, quando o assunto é Educação Especial associada a questões sociais, linguagem e zona proximal, Vigotski, Lúria, Bronfenbrenner e Maria Montessori. Focando o alfabetização do Autista lembramos de Emilene Coco dos Santos, Carol Mota, Jaqueline Araújo Civarde, Saddo Ag Almouloud, Marcio Dicastro e a consagrada Deyse Serra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Prefeitura Municipal de São Gonçalo mantém duas instituições voltadas para o Autismo, uma localizada no Gradim, fundada em 2019 e a outra no Centro da cidade, fundada recentemente, em 2022, ambas distantes do bairro do Jardim Catarina. Lembrando que a primeira Clínica-Escola do Brasil voltada para essa especialidade foi na cidade de Itaboraí, em 2014, município vizinho a São Gonçalo.

Na localidade do Jardim Catarina há apenas três Postos de Saúde, onde não há Neurologistas e Psiquiatras. Induzindo assim os familiares de crianças autistas a procurar a mesma especialidade em outros locais, sendo algo muito improvável, pois a dificuldade permite a proteção e até mesmo a desistência. A situação pode piorar quando a consulta é feita e o profissional alega que o aluno não tem *absolutamente nada*. Essa desculpa não é rara, pois o profissional da área médica se depara com um aluno pobre, morador de comunidade, proveniente de família com comprometimentos psicossociais, de pais com contravenção com Justiça, o profissional fica em um situação impotente, porque sabem que muitos não vão poder arcar com um tratamento convencional voltado para o Transtorno do Espectro Autista-TEA.

Esse quadro abrange os profissionais de apoio como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas que além de serem reduzidos no Sistema Único de Saúde-SUS, na cidade de São Gonçalo devido à densidade demográfica não da vazão, mas ressaltamos que muitos desconhecem os métodos voltados para o TEA, já mencionados como o TEACCH, o FLOORTIME, o PADOVAN, o SCERTS, o Son-Rise, entre outros.

Entretanto temos um contratempo também entre os Profissionais da Educação, que inclui principalmente os docentes, pois muitos ainda não dominam as habilidades mínimas de trabalhar com alfabetização de discentes como o TEA, foco do assunto em evidência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os moradores do bairro são pessoas humildes, onde a metade da população não tem o Ensino Fundamental concluído. Muitos vivem de serviços sem registro, são funcionários da construção civil, trabalham em residências da cidade de Niterói ou vivem de Bolsa Família. Na cidade apenas 7% da população conclui o Ensino Superior e a média salarial é de um pouco mais de dois salários mínimos de acordo com o último Censo de 2010.

Os alunos com alguma limitação relevante, chamados de alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, os PNEE, já lembrados as PcD, começaram a serem recebidos nas unidades da rede regular a partir dos anos 90 e até hoje as escolas brasileiras estão no processo de adaptação. Mas não pensem que os países do desenvolvidos não passam pelos seus momentos, levando em conta que o autismo foi descoberto nos anos 40, mas estudado profundamente a partir dos anos 70.

Tudo ainda está sendo concebido, processado, quando pensamos em Letramento para um aluno com autismo, que é mais do que uma simples alfabetização, temos que pensar na Hiperlexia. O Letramento é o oposto da Hiperlexia, mas não podemos desistir mediante as dificuldades apresentadas não somente na cidade evidenciada, pois é uma realidade geral, em todos os municípios deste país. Poucos professores dominam as habilidades de alfabetizar um aluno com TEA.

Para trabalharmos bem pedagogicamente e didaticamente precisamos de apoio, mas infelizmente deixa a desejar em todos os sentidos. Desde o diagnóstico tardio até o acompanhamento com as terapias sendo precários, insuficientes e sem estudo visível da singularidade do autista, por parte dos profissionais da Saúde. Lembrando que cada autista tem a sua inerência. O professor docente se sente desamparado, sem assessoria e os familiares muitas das vezes passam a não dar crédito ao trabalho da escola e de projetarem melhorias com relação ao autista em questão.

Os profissionais da educação para reverter a situação é permanecer militando, ter resiliência, convencer os familiares, mas não vê-los como incapazes. A informação para a atuação, a persistência para a conquista.

REFERÊNCIAS

IBGE. EDUCA <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar#>:

BRASIL. Congresso Nacional . Constituição Federal, Brasília, 1988.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Lei 12.764 de 11 de dezembro de 2021.

_____. Conselho Nacional da Educação Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

HUDSON. Diana. **Dificuldades Específicas de Aprendizagem.** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

GOMES. Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo.** Curitiba: Appris, 2015.

MARCELINO, Claudia. **Autismo, Esperança pela Nutrição.** São Paulo: Editora M.Book, 2ª edição, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**, Brasília, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. RESOLUÇÃO DO C.M.E. Nº 001/14 de 29/01/2014. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO-SEMED, Normas Para Atendimento Educacional Especializado Na Rede de Ensino de São Gonçalo, 2014.

_____. LEI Nº 8/2003. **Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público municipal e funcionários da educação**, 2008.

_____. Portaria SEMED/010/04 Homologa o Parecer 004/04 do Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Gonçalo, 25 de outubro de 2004. <https://acedhe.files.wordpress.com/2011/08/regimento-escolar-do-municc3adpio-de-sc3a3o-gonc3a7alo.pdf>

LEBOYER, Marion. "Autismo Infantil, Fatos e modelos", Campinas, Editora Papirus, 4ª edição, 2003.

SANDBERG Elisabeth Hollister. BATEJAN Kristen L. **"Suplementos Nutricionais"** in Breve Guia para Tratamento do Autismo. SANDBERG Elisabeth SPRITZ, Becky L. (organizadoras), São Paulo: Editora M. Books, 2017.

SERRA, Dayse. **Alfabetização para Autistas. Neurosaber**, 2020. Disponível no site: <http://www.associacaoinspirare.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-para-autistas.pdf>

SERRA, Dayse. **"Alfabetização de alunos com TEA"**, VOL1. Editora WAK, Rio de Janeiro, 1ª edição, 2018.

SERRA, Dayse. **"Alfabetização de alunos com TEA"**, VOL2. Editora WAK, Rio de Janeiro, 2ª edição, 2019.

SERRA, Dayse. **"Alfabetização de alunos com TEA"**, VOL3. Editora WAK, Rio de Janeiro, 2ª edição, 2019.

SHEFFER, Edith. "Crianças de Asperger: As origens do Autismo na Viena Nazista", São Paulo, Editora Record, 2019.

A ALFABETIZAÇÃO DE VILA VELHA/ ES GERENCIADA POR RESULTADOS E ORQUESTRADE POR SETORES PRIVADOS

GUILHERME LUIZ FORMIGHERI¹
SARA GABRIELLE FONSECA RIBEIRO²
PRISCILA MONTEIRO CHAVES³

RESUMO

Este estudo trata da atuação do *Lyceum Consultoria Educacional* e da *Associação Bem Comum (ABC)* na Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha/ES na implementação de políticas de alfabetização. Observou-se que vem sendo desenvolvidos modos de controlar os resultados quantificáveis da alfabetização, reduzidas a avaliações em matemática e português, em um rigoroso procedimento administrativo e informatizado de cobrança que flui desde a gestão escolar, de acordo com o modelo de avaliação unilateral em larga escala orientado pelas/para as demandas do mercado em estreita afinidade com a BNCC. Pela similaridade e decorrência direta, traçamos um paralelo entre Vila Velha e a política operada no estado do Ceará denominada PAIC – *Programa Alfabetização na Idade Certa*. Ademais, foram consideradas as repercussões formativas e político-ideológicas dessas políticas para a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Estado Integral; Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); Alfabetização; Vila Velha; PAIC; gerencialismo.

- 1 Mestrando em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens no Programa de Pós-graduação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: guilherme_formigheri@hotmail.com
- 2 Mestranda em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens no Programa de Pós-graduação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: saragabriellefr@gmail.com
- 3 Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, priscila.chaves.ufes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo com esta pesquisa documental é compreender o sentido da atuação do *Lyceum Consultoria Educacional* e da *Associação Bem Comum* na Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha/ES. Essas são entidades do Terceiro Setor que, em regime de colaboração com a administração municipal, têm implantado o que denominam de “cooperação técnica” direcionada especialmente às políticas de alfabetização, tanto operando mudanças diretamente no trabalho de alfabetização em sala de aula quanto constituindo novos mecanismos de gestão para esse trabalho, o que reflete em alterações no modo operativo da administração escolar e, sobretudo, na condução do trabalho docente.

Ambos os aparelhos privados do terceiro setor possuem uma confluência ideológico-política que os unifica em torno do projeto empresarial colocado em prática na cidade de Sobral/CE há mais de vinte anos, denominado *Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC*. Remetendo-se diretamente a esse conjunto de mudanças operadas primeiro no Ceará, usando os indicadores e índices educacionais correlatos como uma justificativa de êxito, a Associação Bem Comum, com sede em Fortaleza/CE, elabora e se centraliza- pelo *Programa Educar pra Valer (EpV)* – em parceria com a Fundação Lemann. Seu objetivo consiste em espalhar a experiência cearense por “[...] 50 municípios brasileiros que queiram empreender mudanças na gestão pública, educacional e pedagógica [...]” para que “[...] conquistem os níveis de aprendizagem esperados para sua série e idade” (EDUCAR PRA VALER, s. d.). Em seu site, contém a informação de que o programa iniciou em 2018 com cinco municípios e, já em 2019, expandiu para vinte e três, prevendo em 2021 o total de quarenta e oito municípios atendidos. No Espírito Santo, o programa está presente nos municípios de Vitória, Cachoeiro de Itapemirim, Linhares, Nova Venécia e Vila Velha (BEM COMUM, s. d.).

Na experiência do município de Vila Velha, por nós apreciada, temos a presença de um terceiro agente de colaboração empresarial, em uma espécie de “relação tripartite”. O Lyceum Consultoria Educacional foi criado em 2009, com sede em Sobral/CE. É encabeçado por Joan Edesson de Oliveira e Jocelaine Regina Duarte Rossi, ambos Mestres em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

(UFC) com atuação importante especificamente na cidade de Sobral, palco da experiência-modelo dos reformadores da alfabetização.⁴

No site da empresa de consultoria há um único artigo, de cinco páginas, intitulado *O que fazem as boas escolas*, no qual Oliveira e Rossi discutem a melhora na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de algumas escolas públicas municipais. Segundo eles,

[...] escolas boas conseguem definir com clareza meridiana o seu foco: **a aprendizagem dos alunos**. A obviedade disso, sua limpidez, parece espantar ainda muitos dos nossos educadores. É preciso tratar a escola como um local de muitos problemas, mas também como espaço no qual vamos encontrar as soluções para esses problemas. É preciso compreender que há questões externas que interferem na aprendizagem dos alunos, muitas vezes graves, mas que, na sua maioria, são periféricas [...].

Há uma tríade fundamental para os bons resultados: trabalho efetivo na sala de aula; acompanhamento pedagógico; monitoramento por parte da Secretaria Municipal de Educação. A correta articulação dessa tríade e a sua eficaz execução levam a bons resultados (OLIVEIRA; ROSSI, s. d., p. 2, grifos do original).

A receita é clara: o primeiro parágrafo trata de afirmar que a escola deve resolver seus próprios problemas; o segundo, de estabelecer *como* isso pode ser feito. Visto que a noção de “aprendizagem” não é de nenhum modo algo óbvio, suscitando longas querelas que povoam a história da educação, o que parece espantar pela obviedade e superficialidade é o documento de natureza sucinta e sumariamente

4 O professor Joan Edesson de Oliveira foi “[...] o primeiro Superintendente de Gestão da Secretaria de Educação de Sobral, o primeiro Diretor da Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral e Consultor de Gestão da Secretaria de Educação Básica do Ceará, atuando na equipe que elaborou e implantou o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC”; enquanto que Jocelaine Regina Duarte Rossi teve sua dissertação de mestrado estudando “[...] o impacto do PAIC em redes municipais de ensino” e “[...] foi professora do Ensino Fundamental na rede privada de ensino, formadora da Secretaria de Educação de Sobral. Foi a primeira Coordenadora Pedagógica da Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral, responsável por conceber e estruturar a política de formação da referida instituição” (CONSULTORIA LYCEUM, s. d.).

programática que a empresa de consultoria apresenta em seu site, documento que incorre em equívocos elementares como tratar as “questões externas” à escola, ainda que as considere graves, como questões que “[...] na sua maioria, são periféricas”. Essa afirmação, sabemos, trata-se de um equívoco de ordem ideológica que visa reduzir os problemas das redes públicas de educação enquanto problemas a problemas de gestão, particulares, e que por isso podem ser resolvidos internamente, enquanto desafios de gestão, visto que “[...] no interior da escola é muito forte o discurso da pobreza, da miséria, da *culpabilização* das famílias, quase nunca se atribuindo responsabilidade pelos resultados de aprendizagem dos seus alunos” (OLIVEIRA; ROSSI, s. d. p. 2). Há uma semelhança discursiva que beira o espelhamento no documento assinado pela Associação *Bem Comum* e pelo *Programa Educar pra valer*, que traça o plano de ação para a cidade de Vila Velha.

Os graves problemas que infligem a escola desde o contexto ampliado da formação social brasileira não podem ser negados ou mesmo secundarizados se quisermos realmente compreender a educação de modo verdadeiro, tal relação é textualmente negada no discurso reformador, evadindo-se de pôr em xeque a relação que normaliza, num mesmo patamar histórico, indicadores socioeconômicos e indicadores educacionais. Pelo contrário, o discurso evasivo é o que sustenta que as reformas mirem prioritariamente no fracasso escolar como um puro e simples problema de gestão.

A centralidade do debate na eficiência do ensino e da gestão escolar encobriu a atualização da “segunda fila” – ou seja, do outro eixo de produção da escola, interligado ao eixo do ensino, mas irreduzível a ele – por meio da migração de novas tarefas assistenciais para o setor educacional e da posição estratégica atribuída à escolarização fundamental no novo contexto econômico-social. Trata-se de um eixo que, posto à margem da compreensão da escola, permitia ao governo operar, com razoável liberdade, mediante a “política educacional”, um leque de aspectos e ações que, a rigor, se inscreviam num programa, bem mais amplo, de reforma política social (ALGEBAILLE, 2009, p. 82-3).

Além da escola estar inserida num contexto ampliado que a define, também as políticas educacionais estão, de modo complementar, com as contrarreformas em curso. Como nos fala Algebaile (2009, p. 23), temos na escola pública uma “[...] hipertrofia para o trabalho simples”, “[...] a sociedade que se produz na desigualdade, quando impelida a universalizar a educação básica, o faz de forma desigual e dual”.

Nenhum trabalhador da educação que porte uma formação de qualidade deixará de defender a melhora da educação pelas vias do trabalho “efetivo” na sala de aula e do complementar acompanhamento pedagógico. Há aqui, no entanto, um elemento novo, um terceiro pilar da “tríade” que representa de modo especial o programa da consultoria privada: “[...] monitoramento por parte da Secretaria Municipal de Educação”. Tomando atenção para o uso do verbo “monitoramento”, essa passagem alude ao controle e fiscalização de resultados na alfabetização a partir do desempenho nas avaliações em larga escala, como é o caso do IDEB tomado quase sempre como ponto de partida (inquestionável) da discussão. A esse respeito tomemos as palavras dos intelectuais orgânicos da consultoria privada quando falam de sua experiência exitosa:

Passou a se desenvolver, em muitos municípios, políticas públicas de educação focadas nos resultados, na aprendizagem dos alunos. No Ceará, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é o carro-chefe da Secretaria de Educação, apontado como o principal responsável pelo desempenho dos municípios. O PAIC é, sem dúvida, o mais bem sucedido programa de gestão educacional, componente de uma política educacional estruturada, no Ceará, em todos os tempos. O PAIC ajudou muito a reposicionar a discussão sobre o fracasso escolar e a trazer à tona a discussão central sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Há uma pressão grande da sociedade sobre os governos, sobre as escolas. Quando o Ministério da Educação divulga os resultados, permitindo que se comparem municípios, estados e escolas entre si, isto gera uma pressão e um questionamento: por que tal escola é melhor do que outra? Por que o município A, pobre, miserável, tem resultados melhores do que o município B, nas mesmas condições? No Ceará, o processo de redistribuição do ICMS com base em critérios que privilegiam aqueles municípios

que têm melhor desempenho na educação também ajuda nessa pressão. Tudo isso contagia a sociedade, alimenta a pressão social exercida sobre os governos (OLIVEIRA; ROSSI, s. d., p. 2).

A redenção do fracasso social pela via da gestão escolar por resultados está posta e o PAIC é apresentado como “o mais bem sucedido programa de gestão escolar” brasileiro. Além disso, na explicação da consultoria empresarial-contrarreformista, os recursos devem ser destinados sob a pressão da competitividade por recursos públicos, continuando dentro do funcionamento de entidades públicas e estatais (*stricto sensu*) a mesma dinâmica ampliada estabelecida entre capitalistas privados no mercado de trocas. Há a defesa explícita da escola como uma empresa que vende resultados e com isso consegue captar mais recursos públicos, como vimos amargando nos últimos anos.

O documento programático do site da Lyceum Consultoria afirma que o “[...] acompanhamento pedagógico, função do coordenador da escola, se dá na sala de aula. Essa é a primeira premissa: a sala de aula é o local de trabalho do coordenador pedagógico da escola tanto quanto do professor” (OLIVEIRA; ROSSI, s. d., p. 3). À primeira vista, pode se tratar de uma tentativa de desenvolver um tipo de gestão mais informada acerca do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos, o que é algo importante sem dúvidas, mas diante do quadro da maioria das escolas públicas atuais, de déficit de pessoal no quadro administrativo acaba por gerar um acúmulo de funções e uma cobrança exacerbada nos profissionais do apoio pedagógico. Essa abordagem gerencialista reforça a implementação das atuais políticas educacionais enquanto aplicação desde a gestão escolar. O que se pretende é apertar as amarras para operar as reformas pretendidas. “A boa escola precisa de um bom maestro, capaz de reger com precisão os seus músicos na execução da sinfonia da aprendizagem. É este o bom desafio que nos espera” (OLIVEIRA; ROSSI, s. d., p. 3). O bom maestro, nesse caso, não diz respeito ao professor, mas ao gestor escolar. O que temos visto incessantemente é o modo como cada vez mais a educação, e conseqüentemente a alfabetização, vai deixando de ser uma questão de formação (tanto de alfabetizadores quanto de leitores) pra se tornar uma questão de gestão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em parceria com a Fundação Lemann, os aparelhos privados em tela buscam a “[...] construção de uma política pública educacional que assegure a alfabetização das crianças na idade certa e a aprendizagem adequada dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental [...]”, realizando seu intento a partir de uma investida “[...] na implementação de boas práticas de gestão educacional e pedagógica [...]”, visando ao “[...] protagonismo dos gestores e das equipes técnicas de cada município” (BEM COMUM, s. d., p. 4). Por estranho que possa parecer, estamos falando de um processo de alfabetização desde a gestão escolar, cuja sala de aula e o professor aparecem como um meio de campo inevitável para isso. O documento que estabelece o plano de ação para o município de Vila Velha explicita cinco objetivos dos aparelhos reformados que valem serem listados aqui.

- Consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade.
 - Oferecer programa de apoio para alfabetizar as crianças do terceiro ao quinto ano que não foram ainda alfabetizadas.
 - Elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática de acordo com os parâmetros de avaliações externas nacionais.
 - Melhorar o fluxo escolar: eliminar o abandono e elevar o índice de aprovação do município, pensando estratégias responsáveis para melhorar a aprendizagem.
 - Superar as metas do IDEB previstas pelo Ministério da Educação (BEM COMUM, s. d. p. 4).

Dentre os cinco objetivos, apenas dois tratam diretamente da alfabetização – vemos que a idade certa é sete anos; e três objetivos se relacionam direta ou indiretamente com processos de avaliação, sejam nacionais externas, como é o caso do IDEB, ou objetivando melhorar índices de aprovação, além do foco explícito nas disciplinas de português e matemática, como as contrarreformas curriculares que vimos sofrendo historicamente demonstram. Vemos, assim, que o foco não é apenas a alfabetização, mas fundamentalmente a operação de mudanças qualitativas na estrutura da escola, na relação entre gestores(as), pedagogos(as) e professores(as).

O processo de assessoria técnica consiste inicialmente em realizar um diagnóstico da rede de ensino a fim de colocar em prática um amplo plano de ações⁵ de duração de quatro anos que busca realizar os cinco objetivos listados acima. Prestemos atenção em três ações que são complementares: “auxílio na reorganização de processos internos das secretarias municipais e suas redes”; “disponibilização e apoio à realização de avaliações diagnósticas e formativas e realização de avaliações somativas externas”; “disponibilização de sistema informatizado, denominado Sistema de Avaliação Educar pra Valer (SAEV)”. As três ações confluem para realizar uma alteração na estrutura administrativa da escola com a finalidade da consolidação de uma escola voltada para resultados, que há muito vem sendo cobrada e que ainda não se realiza com plenitude, segundo o que demandam. Possui sua dinâmica interna orientada e organizada a partir de procedimentos avaliativos internos e principalmente orientada à avaliação externa em larga escala e a busca pela melhora dos indicadores. Ainda que essa orientação venha acontecendo há bastante tempo nas escolas brasileiras, o que nos deparamos no caso de Vila Velha é o controle mais ostensivo desse gerencialismo.

Para auxílio nessa tarefa de controle total, buscam a implantação da informatização enquanto ferramenta de controle técnico dos processos, similar ao controle informatizado das relações dentro

5 O plano de ações conta com uma lista de doze tópicos que descrevem o que fazer, que são listados a seguir na íntegra: “Elaboração e devolutiva do diagnóstico inicial da rede; Apoio na construção e no acompanhamento de um plano de ação focado na melhoria da aprendizagem e sucesso dos alunos; Auxílio na reorganização de processos internos das secretarias municipais e suas redes; Disponibilização e apoio à realização de avaliações diagnósticas e formativas e realização de avaliações somativas externas; Disponibilização de sistema informatizado, denominado Sistema de Avaliação Educar pra Valer (SAEV); Leitura e interpretação de resultados das avaliações e norteammento de reflexões sobre sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, assim como na gestão; Realização de formações para gestores da secretaria, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, formadores e professores, de forma a subsidiar a estruturação da política de formação de profissionais da rede educacional; Disponibilização de material didático estruturado para professores e alunos; Suporte à implementação de acompanhamento às escolas; Suporte na definição de estratégias de incentivo e valorização dos profissionais da rede; Consultoria para a definição de estratégias para dar continuidade e sustentabilidade às conquistas educacionais; Realização de seminários regionais e eventos nacionais para compartilhamento de experiências e troca de aprendizados entre as gestões municipais” (BEM COMUM, s. d., p. 5).

das estruturas de empresas do setor privado, que servem para conformar o comportamento desde a demanda por resultados, através do despotismo impessoal das planilhas de resultados (e falhas), visto que a “leitura e interpretação de resultados das avaliações e norteammento de reflexões sobre sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, assim como na gestão” são procedimentos normativos a serem adotados. O que se busca é “fortalecer a autonomia das escolas (financeira, administrativa e pedagógica)” na *aplicação* das reformas educacionais em curso. Com isso, vemos que a referida autonomia está, na verdade, presente apenas quando se trata de seguir as orientações e propostas, não de fato a autonomia educacional que tanto lutamos para conseguir.

Resta ao aparelho privado de hegemonia o papel mais importante que consiste em “definir critérios técnicos para a seleção e avaliação do desempenho de gestores escolares” e “organizar a formação continuada de gestores e professores [...]” (BEM COMUM, s. d., p.13), isto é, dirigir o diretor, gerir a equipe gestora e, no caso em tela, reconverter os alfabetizadores. Em outras palavras, não precisa controlar a escola inteira (o que daria bastante trabalho), basta agir de forma cirúrgica sobre os quadros de comando.

Vemos, portanto, que o apelo à alfabetização “pra valer” diz respeito ao desenvolvimento de modos de controlar os resultados quantificáveis da alfabetização⁶, cada vez mais ostensivos e avassaladores – bem como das avaliações em matemática e português, desde um rigoroso procedimento administrativo e informatizado de cobrança que flui desde a gestão escolar, de acordo com o modelo de avaliação em larga escala, que sabemos, é grandemente orientado para as demandas do mercado.

6 Lê-se no plano de ação da Associação Bem Comum: “O fato de a meta ser mensurável possibilita a definição de indicadores. Os indicadores são capazes de fornecer as informações das quais a gestão precisa para saber se está perto ou longe de alcançar a meta. Se a meta é ter 90% das crianças lendo fluentemente e em agosto só tem 10% das crianças lendo, há que se rever as ações para realinhá-las de acordo com a meta estabelecida” (BEM COMUM, s. d., p. 10). Também temos diretamente as “**Metas que serão monitoradas anualmente:** 1) Meta de alfabetização - percentual de crianças alfabetizadas: no segundo ano. 2) Ideb e percentual de crianças nos melhores níveis do ensino fundamental anos iniciais. 3) Matrícula da Educação infantil (4 e 5 anos) (BEM COMUM, s. d., p. 11, grifos do original).

Devido à centralidade dada ao uso da experiência cearense – e em especial à sobralense – como modelo a ser seguido por outras redes municipais em outros estados, detivemos maior atenção a ela. Inclusive, observamos em Vila Velha o acompanhamento de profissionais saídos diretamente da atuação em Sobral, como é o caso da presença da empresa sediada em Fortaleza/CE, *Lyceum Consultoria Educacional*, demonstrando ser um exemplo de profissionais provenientes da rede pública que aderem à criação de entidades privadas de consultoria para atuar novamente nas redes públicas desde um lugar legitimado. Reforça-se, cada vez com mais naturalidade, a simbiose entre o público e o privado, uma sobreposição de papéis e uma lógica de atuação unívoca a fim de levar a cabo aquilo que talvez se configure na história recente como a experiência localizada de mais vigorosa “descentralização orquestrada” (BRAVO; RIBEIRO; CRUZ, 2021, p. 2914) das contrarreformas educacionais em curso: uma descentralização (municipalização) fortemente centralizada pelo ente federado em acordo com agentes do grande empresariado e intermediários. Essa atuação unívoca se configura como a característica central do Estado Integral aos moldes nacionais, onde instituições públicas do Estado *stricto sensu* comportam setores da sociedade-civil burguesa como engrenagens fundamentais de seu modo de operação, a fim de operar consensos e fazer agir a hegemonia cultural (GRAMSCI, 2007).

Forjou-se no Ceará um laboratório de experiências a partir do qual se poderia paulatinamente transpor o mesmo *modus operandi* enquanto política nacional usando, para tal, a “experiência exitosa” dos números cearenses. Talvez a decorrência mais considerável consistiu no PNAIC – *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, que entrou em vigor em fevereiro de 2013. Devido a relevância da experiência cearense, passemos a ponderar brevemente sobre sua gênese.

O processo de elaboração do Programa Alfabetização na Idade Certa teve início em 2005, inspirando-se na experiência de Sobral (CE) e seguindo as recomendações do relatório produzido pelo Comitê da Assembleia Legislativa Cearense sobre a problemática do analfabetismo escolar. Por meio de uma cooperação entre a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Ceará e a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece), e com apoio técnico e financeiro do Fundo das Nações

Unidas para a Infância (Unicef), o Programa tinha como objetivo apoiar os municípios para elevar a qualidade da alfabetização das crianças (BRASIL, 2005; CEARÁ, 2012).

Ao longo dos anos de 2005 e 2006 “[...] o Programa envolveu 56 municípios sob coordenação não governamental, com apoio financeiro do Unicef”, ocasião em que foram realizados “[...] seminários e orientações aos secretários municipais por meio de assessoria técnica sobre gestão e avaliação externa, funcionando como um programa piloto [...]”, sendo lançado de fato “[...] como política pública em 2007 e institucionalizado por meio da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007” (BRAVO; RIBEIRO; CRUZ, 2021, p. 2915).⁷

O Paic, no estado do Ceará, constitui uma novidade também de natureza jurídica, vide a proporção da reestruturação legal da qual demanda para se fixar na estrutura do Aparelho de Estado. As autoras Bravo, Ribeiro e Cruz (2021) elencam onze (11) leis promulgadas e cinco (5) decretos baixados em função do Programa no período entre 2007 e 2016, a maioria deles coincidindo com o executivo do estado sob o cargo do governador Cid Gomes (PDT). Na tabela abaixo elencamos as principais normativas jurídicas que dão sustentação para a intervenção política em tela, ao mesmo tempo em que revelam sua estrutura, dão indícios dos atores políticos envolvidos no processo, bem como sua ideologia.

Ano	Tipificação	Descrição
2007	Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.	Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic;
2009	Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. (Revogado pela Lei nº 15.923, de 15.12.15)	Cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com o melhor resultado no índice de Desempenho Escolar-Alfabetização - IDE - Alfa, e dá outras providências;

7 “À época, por reconhecer a alfabetização como prioridade, o objetivo do Programa era alfabetizar todos os alunos cearenses até o segundo ano do Ensino Fundamental. Para tal, em regime de colaboração com os municípios, o Paic foi organizado em cinco eixos: (1) Educação Infantil; (2) Gestão Pedagógica Alfabetização e Formação de Professores; (3) Gestão da Educação Municipal; (4) Formação do Leitor; e (5) Avaliação Externa de Aprendizagem” (BRAVO; RIBEIRO; CRUZ, 2021, p. 2915).

Ano	Tipificação	Descrição
2011	Lei nº 14.949, de 27 de junho de 2011	Acrescenta dispositivo à Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, e dá outras providências. Ampliação do IDE-ALFA para o 5º ano do Ensino Fundamental, avaliando português e matemática.
2011	Lei nº 15.052, de 06 de dezembro de 2011. (Revogado pela Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015)	Ampliação do Programa Escola Nota Dez para 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, avaliando português e matemática.
2015	Lei nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015 (Altera a Redação do Caput do Art. 2º da Lei Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.)	Ampliação do Programa para todo o Ensino Fundamental, se transformando no Programa Aprendizagem na Idade Certa.

Quadro 1. Resumo dos principais dispositivos legais do Programa Paic. Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados de Bravo, Ribeiro e Cruz (2021).

O primeiro aspecto a se observar é a elaboração concomitante de dois outros instrumentos acessórios ao Paic, um de caráter avaliativo e outro de caráter bonificatório, que são respectivamente o *Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização - IDE - Alfa* e o *Prêmio Escola Nota Dez*. Em seguida, percebemos a expansão do Programa, principalmente a partir de 2011, ano da reeleição de Cid Gomes, antes destinado aos alunos até 2º ano, depois ampliado ao 5º ano. Em 2015, ao término do primeiro ano de mandato do então governador Camilo Santana (PT), passa a abranger o Ensino Fundamental por completo, sendo rebatizado de “Mais Paic”, com objetivo de que “[...] todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do Ensino Fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização”, momento em que também os eixos do Programa são modificados. A partir daí, o Mais Paic passa a ser organizado da seguinte forma: “[...] (1) Gestão da Educação Municipal; (2) Ensino Fundamental I; (3) Ensino Fundamental II; (4) Educação Infantil; (5) Literatura e Formação do Leitor; e (6) Avaliação Externa” (BRAVO; RIBEIRO; CRUZ, 2021, p. 2917). Em 2018 novas resoluções entram em vigor para adequar o Paic – agora Mais Paic – à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Destacamos, com isso, que consiste numa política de continuidade e rápida ampliação, surgida inicialmente em Sobral/CE e estendida para todo Ceará pela atuação conjunta do legislativo estadual, sob a égide de governos de

centro-esquerda (PT e PDT) no executivo, além da marcante atuação direta da Unicef – *Fundo das Nações Unidas para a Infância*.

Freitas (2018), ao se referir às reformas empresariais da educação, toca nas políticas implementadas na cidade de Sobral/CE, sede do programa Educar pra Valer, que tem sido, segundo o autor, o “milagre do Texas” brasileiro. “Como disse o prefeito da cidade a uma reportagem da Folha de S. Paulo (Takahashi, 2015): ‘A nossa preocupação é com o arroz com feijão bem feito, sem pedagogês que não dá resultado’ (FREITAS, 2018, p. 136)”. O não uso do “pedagogês” ao qual o prefeito se refere, diz respeito a substituição das produções acadêmico-científicas do campo da alfabetização e a formação integral que almejamos, pelo “arroz e feijão” diário presente no currículo e cobrado nas constantes avaliações. No material produzido, e ainda não utilizado pela Rede Municipal de Vila Velha, encontramos um exemplo de rotina pedagógica a ser seguida.

SUGESTÃO DE ROTINA DA AULA

1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)	Acolhida (10 minutos)
Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)	Correção da tarefa (20 minutos)
Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)	Passo a passo de linguagem (75 minutos)
Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)	Atividades a cargo do professor (30 minutos)
Matemática (45 minutos)	Outras disciplinas (45 minutos)	Matemática (45 minutos)	Outras disciplinas (45 minutos)	Matemática (45 minutos)
Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)	Leitura compartilhada (20 minutos)
Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)	Explicação da tarefa de casa (10 minutos)

Figura 1: Quadro de sugestão de rotina de aula – Caderno *Orientações gerais: língua portuguesa e matemática 1º ano*

Fonte: Caderno de orientações gerais, Lyceum Consultoria Educacional, 2021

Podemos observar no quadro de sugestão de rotina que o tempo para cada atividade é cronometrado e que há constantes repetições de tarefas. Um dos destaques do Programa é a igualdade entre as escolas do município, o exemplo de rotina é trazido nas orientações como meio de nortear os professores e fazer com que em cada escola alcance os mesmos resultados nas avaliações.

Vemos que o foco na avaliação acaba por minar todo o trabalho pedagógico, mudando o curso das atividades, orientações teóricas e mesmo dos conteúdos a serem trabalhados. É consenso que dificilmente os percursos de uma formação ampla, omnilateral, de uma apropriação de visão de mundo concreta da realidade sócio-histórica pelos alunos possa ser constatada por procedimentos das avaliações técnicas, por seu caráter unilateral, ocasional e de estrutura rígida, organizada por critérios fixos de português e matemática. O que ocorre é que a gerência dos resultados é facilmente a gerência de todo processo. O velho ponto de chegada, enquanto mercadoria final disposta *em lista* numa tabela, fatalmente encobre em si as relações humanas que conduziram sua produção. O processo pelo qual se chega aos resultados não é de todo controlável, uma vez que entre alunos e planilhas de resultados há uma distância considerável, nessa distância perpassam muitas mãos burocráticas. O fato é que a educação por resultados se torna facilmente manejável pelos interesses dos grupos empresariais contrarreformadores. No entanto, em toda essa constatação disso que poderíamos chamar de “alfabetização gerenciada bidimensional” (porque afinal, apenas diz respeito a português e matemática), o que deveríamos nos ater é naquilo que fica de fora: todo o resto do alfabeto.

CONCLUSÃO

A compreensão das políticas de alfabetização resta comprometida quando apartadas da concepção gramsciana de Estado – cuja incorporação da Sociedade Civil burguesa em sua dinâmica de reprodução é sem dúvida a chave teórico-metodológica fundamental. Isso tem se acirrado nesse último decênio, em que nos deparamos com uma atuação estreita de aparelhos privados, institutos e ONGs de financiamento empresarial direto ou indireto, recentemente rebatizadas de OSCS – *Organizações da Sociedade Civil* (EVANGELISTA, 2022),

que possuem livre trânsito nos aparelhos públicos, nas secretarias de educação municipais e estaduais, enquanto que órgãos executivos tradicionais são esvaziados de seu papel de direção e gerência, a título do Ministério da Educação, com seus escândalos e alta rotatividade de ministros, que têm se restringido a atuar como porta-estandarte moral.

Observamos uma notável complexificação da sociedade civil brasileira nesse período, que precisa ser levada em conta quando debatemos acerca da hegemonia, educação e construção de consensos. Por fim, é necessário dizer que as influências internacionais não foram devidamente postas em tela nos limites deste escrito, pois nos detivemos a problematizar e denunciar o que vem ocorrendo dentro da rede de aparelhos privados que influem na educação. Quanto a essa lacuna, consideramos fulcral retomar o peso decisório dos organismos multilaterais em originar a experiência cearense e algumas outras que dela decorrem, cujos intermediários, por mais articulados e “autônomos” que pareçam, não passam de continuadores da política operada por seus sócios maiores.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BEM COMUM. Associação Bem Comum. **Planejando as políticas educacionais: Vila Velha – ES** (plano de ação). S. d.

BEM COMUM. Associação Bem Comum. **Programa Educar pra Valer**. S. d. Disponível em: <<https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer/>>. Acesso em 02 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BRAVO, M. H. A.; Vanda Mendes RIBEIRO, V. M.; CRUZ, M. C. M. T. O programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) segundo artigos acadêmicos

brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2910-2932, set./dez. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15560>.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará. Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CONSULTORIA LYCEUM. Lyceum Consultoria Educacional Ltda. **Nosso Time**. S. d. Disponível em: <<https://consultorialyceum.com.br/>>. Acesso em 01 jun. 2022.

EDUCAR PRA VALER. **Programa Educar pra Valer**. S. d. Disponível em: <<https://educarpravaler.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/>>. Acesso em 01 jun. 2022.

EVANGELISTA, O. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Revista Outubro**. Vol. 35. 2022. pp. 164-194

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, vol. 3. **Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. Lyceum Consultoria Educacional Ltda. Artigo: **O que fazem as boas escolas**. p. 1-5. S. d. Disponível em: <<https://consultorialyceum.com.br/o-que-fazem-boas-escolas/>>. Acesso em 01 jun. 2022.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Orientações Gerais – Língua Portuguesa e Matemática – 1º ano**. Sobral: Lyceum Consultoria Educacional Ltda, 2021.

A ALFABETIZAÇÃO É OU NÃO, UM PROCESSO QUE COMEÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA?

PATRÍCIA CILENE VIEGAS PEREIRA SILVA¹

RESUMO

Este artigo trata de um recorte da dissertação de mestrado que concluímos no início de 2022, a qual conseguimos constatar a efetivação do período pré-silábico através de uma prática pedagógica interdisciplinar na educação infantil, no período de creche, de modo a compreender que a teoria da psicogênese da língua escrita é vivenciada na primeira etapa da educação básica e antes da idade pré-escolar. A metodologia dessa pesquisa se caracteriza de uma pesquisa-ação, mediante uma educação metacognitivista, a qual executamos uma ação pedagógica de constante análise e observação, para além da ação. Durante todo processo de pesquisa dialogamos com Ferreiro e Teberosky (1999) e Luquet apud Pillar (2012), como autoras principais dessa pesquisa, cujo objetivo foi compreender as etapas do desenho no processo de alfabetização e suas contribuições no período pré-silábico.

Palavras-chave: Educação Infantil, Desenho, Alfabetização, Pré-Silábico.

1 Mestre em Ciências da Educação. Faculdade CECAP/Pólo Ceará-Mirim-RN, Especialista em Docência na Educação Infantil- UFRN- Universidade do Rio Grande do Norte/ Nei-Cap. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. FAVENI/ ES. patriciacvps@gmail.com
Lattes autora: <http://lattes.cnpq.br/7349700901978174>

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, traz no documento normativo, campos de experiências que indicam pontos estratégicos para observações e vivências interativas que mostram a evolução cognitiva da criança, apontado por dois eixos estruturantes que é a brincadeira e a interação, desta forma, esclarece que o brincar na educação infantil não se trata de momentos livres que a criança fica sem direcionamento do mais experiente, pois essa ação é inerente a vivência inicial que o sujeito tem com o meio.

O brincar na educação infantil não desaparece, mas é foco norteador da ação pedagógica para explicitar que a ludicidade deve fazer parte da didática pedagógica, pelo envolvimento afetivo, sentimental e emocional que a primeira infância requer na construção da aprendizagem e na evolução do desenvolvimento.

Na BNCC, que é o mais atual documento da educação básica, se refere a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e aponta para cada etapa de desenvolvimento cognitivo as habilidades que a criança deve adquirir de acordo com a faixa etária, mas isso não quer dizer que a criança não possa desenvolver certas habilidades antes do período indicado. Mas, podemos apontar que cada campo de experiência, o professor é direcionado para as respectivas habilidades e competências através dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na psicogênese da língua escrita, no período pré-silábico, a criança pequena demonstra na sua escrita garatujas e rabiscos, que iniciam sem sentido e evoluem para uma compreensão e um grafismo com sentido, de modo a conceber a primeira etapa do desenho realista apontado na teoria de Luquet apud Pillar (2012), a qual podemos relacionar com o processo psicogenético que ocorre nesse primeiro período da alfabetização apresentado por Ferreiro e Teberosky(1999).

O artigo mostra a relação existente entre as etapas do desenho realista e o período pré-silábico, na efetivação inicial do processo de alfabetização na primeira infância, de modo que a BNCC, de maneira implícita mostra a relevância de uma educação cognitiva e interdisciplinar, onde a aprendizagem tem um percurso mais significativo e eficiente. No entanto, normatizar a alfabetização desde a creche é uma conquista que precisamos buscar e evidenciar através das pesquisas

científicas, para abrir possibilidades de realmente termos a garantia de uma educação para todos e de qualidade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa se constitui numa pesquisa-ação, de modo que na ação pedagógica realizamos autoreflexão, em busca de está em constante resolução de problemas existentes na prática pedagógica, de modo que buscávamos superar cada etapa do desenvolvimento cognitivo por meio da aprendizagem adquirida.

Os caminhos metodológicos que utilizamos se deu numa visão de educação metacognitivista e interdisciplinar, que permite uma prática pedagógica voltada no crescimento evolutivo e integral da criança pequena, respeitando as especificidades e que contribui para uma educação protagonista e cidadã.

As técnicas de pesquisa se deu de forma qualitativa compreendendo as informações apresentadas na prática pedagógica, fazendo relação com as teorias estudadas que serviram como foco a ser alcançado por meio das atividades ministradas com as crianças. E nos resultados apontaremos algumas intervenções pedagógicas que nos ajudaram a alcançar as metas desejadas, comprovando assim as condições de se obter uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A evolução do grafismo na constituição da fase pré-silábica da teoria psicogenética é a chegada do Realismo fortuito, no qual a criança passa pelo desenho involuntário e pelo desenho voluntário, em que as representações involuntárias, são os traços sem pretensão de construir imagem, devido à criança não ter consciência de que as linhas podem representar objetos, grafia conhecida como garatujas; ainda nessa etapa de desenvolvimento, porém com maior evolução, temos o desenho voluntário, em que o sujeito inicia interpretando depois de criar o desenho. Em seguida, evolui ainda mais seu desenvolvimento mental, no qual constrói a intenção prévia e mantém a interpretação, e assim consolida a consciência de que pode representar, por meio do desenho, tudo que deseja ao pensar.

Os períodos apresentados pela teoria psicogenética de Ferreiro, são: o pré-silábico, silábico- alfabético e alfabético. E, como a autora mesmo afirma, a língua escrita passa a ser objeto de cultura antes mesmo da criança ter ingressado na escola, então, estimular a aprendizagem ainda no período de creche não é aligeirar o processo de aprendizagem e nem do desenvolvimento, é considerar a criança como sujeito imerso na cultura desde seu nascimento. Passamos, então, a objetivar a efetivação do período pré-silábico que é marcada pela aprendizagem em que as crianças procuram os critérios que lhes permitam diferenciar os dois modos básico de representação gráfica: o desenho e a escrita.

Considerando a inserção da criança em ambiente escolar, o processo de alfabetização tem maior possibilidade de ser avaliado/ observado e, assim, estabelecido pelos padrões da compreensão linguística. E, pensando nessa provocação de conhecimento, observamos nesta pesquisa a aprendizagem da linguagem oral e escrita, para além do desenho de si mesmo, com exposição de seus próprios nomes escritos, referenciando inicialmente a primeira letra do seu nome, em que as atividades buscam envolver o nome da criança, as referências familiares, o contexto escolar e outras práticas sociais.

Ferreiro enfatiza em sua obra a notoriedade do nome próprio. Isso se deve à relevância que tem o reconhecimento do sujeito no ambiente social, em que seu nome muitas vezes é desconhecido pelo próprio sujeito ao iniciar a educação infantil. Por isso, podemos afirmar hipoteticamente que pode ser um dos fatores que leva ao não conhecimento de si e do outro, pois podemos visualizar melhor quando o nome da criança difere do nome que o pai ou a mãe profere ao chamá-lo. Percebemos, então, um indivíduo confuso, com o olhar atônico, pois além de estar num ambiente ainda desconhecido, que é a escola, o professor o chama por um nome o qual o mesmo não se identifica.

Esse é um dos momentos cruciais para construir uma parceria entre família e escola, pois é preciso conscientizar a proeminência do nome aos pais da criança, para que ela comece a fazer relação de segurança, confiança, pelo fato de compreender que família e escola falam seu nome da mesma maneira. A construção da identidade nesse momento inicial é primordial para o desenvolvimento de outras aprendizagens. Reconhecer a si mesmo é conhecer o outro e isso é fundamental nesse processo.

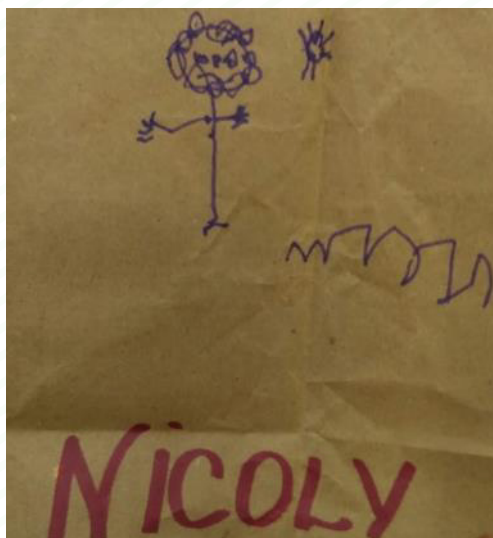


Figura 1 – Representação do eu na diferenciação do desenho e da escrita

Fonte: autora (2018)

Na atividade ilustrada acima, na figura 1, entregue apenas com o nome da criança, solicitamos a ela que desenhasse a si mesma e colocasse o seu nome. Podemos perceber junto a sua grafia que a criança fez sua imagem e, achando que faltava algo que representasse lugar, espaço, desenhou o sol e logo abaixo escreveu seu nome, demonstrando compreensão entre a sua figura corpo/imagem e o seu nome, mesmo que escrito de forma não convencional, mas deu sentido a sua escrita.

E diante dessa atividade, o mais curioso é que, mesmo tendo o seu nome indicado na folha, mostra ter um entendimento subjetivo entre o desenho e a escrita, e ainda não reconhece nenhuma letra do alfabeto como parte do seu nome pelo fato de não mostrar nenhuma tentativa de escrita convencional, mas se utiliza de garatujas(ziguezague), para representar seu nome.

Nessa aprendizagem citada pela figura 1, ao analisar a ZDP, podemos constatar que a criança consegue identificar seu corpo como parte pertencente de si, estabelecendo uma relação diferente entre o desenho e o seu nome. Isso faz parte do desenvolvimento real do sujeito e, como meta e de acordo com essas informações, buscaremos atingir o desenvolvimento potencial. Vemos que ela não estabeleceu nenhuma relação com a escrita convencional, então é a partir desse

ponto que devemos fazer as intervenções estratégicas para que consigamos uma melhor compreensão e uso da escrita alfabética.

Na escrita como sistema de representação, a aprendizagem acontece com sentido, com significado. No entanto, segundo Ferreiro e Teberosky (2001, p.12) “no caso da criação de uma representação, nem elementos, nem as relações estão predeterminadas”. E, mediada por um sistema de escrita enquanto objeto conceitual, a criança mostra ter ou estar encontrando o conceito de desenho e escrita, já que ela identifica, como sendo seu nome, garatujas de linhas ondulares sequenciais e contínuas, que ambas autoras identificam como as primeiras escritas infantis, do ponto de vista gráfico.

O desenho ilustrado pela criança na figura 1 acima, corresponde a uma atividade que possibilita a averiguação da compreensão da criança acerca do que é representação icônica e não icônica, que segundo Ferreiro e Teberosky (2011, p.22), é neste “primeiro período que se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outros”.

Nessa e em outras atividades, como as que realizamos nas segundas-feiras, “o desenho do final de semana da criança”, a escrita varia em torno dos contextos que envolviam a criança nos diversos temas trabalhados em sala de aula, com ênfase no seu crescimento humano, na natureza, em ambientes sociais, referências de vivências em matemática e a construção da consciência de si mesmo. Assim, a aprendizagem está em torno de tudo o que ela se relaciona enquanto sujeito. E, ao mesmo tempo em que vai se constituindo sujeito, este o constitui. “Isso porque os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações”. (FERREIRO E TEBEROSKY 2011, p.21).

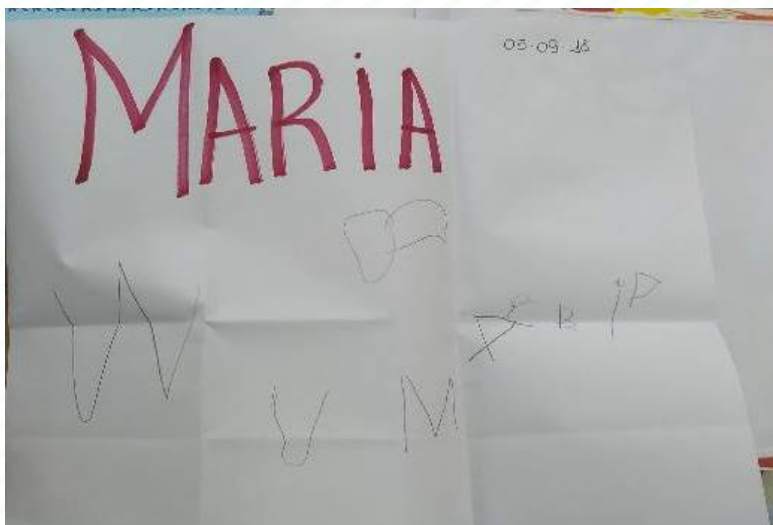


Figura 2 - Representação gráfica não figurativa



Figura 3 - Diferenciação gráfica figurativa e não figurativo

A figura 2 está relacionando a criança ao seu nome, depois de vários momentos envolvendo o nome em diversas estratégias, levando o indivíduo, em situações práticas, a referenciar o seu nome próprio, trazendo a evocação da consciência que tem sobre si mesmo com relação à escrita gráfica convencional.

Na figura 3, a criança é levada a pensar sobre a família, situando as pessoas de seu convívio mais próximo. E em ambas as atividades o

nome da criança é sempre lembrado, ao qual solicitamos sua escrita e indicamos a grafia convencional, para que a criança tenha referências que a escrita tem seus traços específicos, diferente do desenho.

Dessa forma, podemos perceber que houve uma evolução dessa escrita gráfica convencional e significado, ou seja, o sujeito consegue ao longo do percurso da aprendizagem mostrar evolução de conceito sobre a escrita, estabelecendo a diferença entre o figurativo e o não figurativo, que certamente passa a ter um significado distinto entre eles e que está em processo. Isso se deve ao trabalho significativo interdisciplinar que constituímos ao longo da pesquisa.

Observando as figuras 2 e 3, visualizamos uma evolução de tentativas de escrita que remetem à evolução conceitual de grafismo, devido ao aspecto nos traçados das letras, que mostram também que o sujeito conseguiu fazer uma conexão mental de construção conceitual de escrita, mostrando traços figurativos ao desenhar pessoas e os não figurativos ao escrever as letras de seu nome.

Além de mostrar a distinção do grafismo, a criança evidencia que percebeu a escrita da professora em identificar seu nome ao longo das práticas educativas vivenciadas, mostrando que além de reconhecer seu nome, ela estabeleceu uma relação de conceito dessa escrita. No entanto, a pesquisa deixa claro que essa atividade mostra a efetivação da consciência de si e do outro por meio da compreensão gráfica que ela estabelece na representação distinta entre o desenho e a escrita.

A criança, ao estabelecer seu desenho de família com traços, objetivando as pessoas que moram com ela, remete-nos ao significado que constrói acerca desse contexto, que é o significante, pois o conceito socialmente cultural abrangeria todos que moram e que têm relação direta, mas ao não representar todos da sua família, o sujeito também remete aos aspectos emocionais que envolvem essa construção de conceitos e que geram o seu significado próprio, que é o significante atribuído a esse signo (família).

Na escrita do nome da criança, se estabelece a mesma relação de construção conceitual, e é internalizada devido à frequência que se dá de maneira espiralada, mostrando o desenvolvimento da aprendizagem em crescimento constante pelo fato de voltarmos ao mesmo ponto de conhecimento para avançar ao nível superior de compreensão. Isso porque “suas funções e seu significado são criados, a princípio,

por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança". (VYGOTSKY 2007, p.57).

A teoria de Piaget foi uma das utilizadas na teoria psicogenética, em que se percebeu o desenvolvimento maturacional do pensamento da criança para compreender como esta pensa a escrita. Além de observar as interferências sociais nessa construção de aprendizagem, sabemos que o desenvolvimento mental piagetiano, segundo a maturação do cérebro, perpassa por quatro estágios: período sensório-motor, período pré-operatório, período das operações concretas e período das operações formais.

Diante de observações que executamos na primeira infância nos deteremos à primeira, que é o sensório-motor, e à segunda, que é o pré-operatório, sendo o primeiro estágio marcado pela inteligência prática, pela ausência de pensamento e linguagem, e o segundo período marcado pela presença inicial da organização mental que promove linguagem compreensiva, retratando organização de pensamento e que, para Ferreiro(1999), é a fase pré-silábica do processo de alfabetização que compreende de grafismos figurativos e não figurativos e o final desta etapa é a compreensão do sujeito em substituir objeto pelo nome.

A fase pré-silábica é o marco inicial que propicia um olhar observador no desenvolvimento da função semiótica, em que a mente do sujeito começa a fazer relações com práticas sociais que o envolve, no caso do desenho do final de semana, no qual as percepções do campo visual do passado e do presente estão num campo único de atenção.

Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas funções: intenções e representações simbólicas das ações propositadas. (VYGOTSKY 2007, p. 28-29).

No momento de sua escrita, a criança se insere em várias dinâmicas de atividades psicológicas que são ativadas e levarão ao campo de percepção da criança, em que os centros de gravidade são deslocados

e as relações figura-fundo, alteradas. É nesse momento que a memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente.

O momento da roda de conversa, em que falamos às crianças acerca do desenho do final de semana, torna-se crucial, pois segundo Vygotsky (2007, p. 29), “é criado com o auxílio da fala, o campo temporal para ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura que pode ser incluída na atividade em andamento é representada por signos”.

No grafismo, na fase do realismo fortuito, de acordo com a teoria de Luquet, as intenções provocadas pela memória fazem toda a diferença na evolução psicológica e de aprendizagem, pois a evolução crescente na grafia infantil, já demonstrada nas figuras 2 e 3, permite observar que a sucessão significativa de atividades em que a inclusão de signos é a mesma por um longo tempo, promove a aquisição gradativa na evolução da escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É na educação infantil, no período de creche, que a fase pré-silábica se apresenta por meio dos estímulos promovidos pelo meio educacional, em que o ato de escrever é introduzido, e a língua escrita como o segundo objeto cultural de conhecimento é oportunizada para a criança de forma significativa. Isso porque o conhecer a si mesmo para conhecer o outro, favorece a inserção do sujeito no meio social, prova que as formas convencionais da escrita iniciam de modo mais consciente para o indivíduo que é autor da sua própria história.

O pensamento organizado pela criança, expressado oralmente de forma compreensiva, demonstra ter adquirido as condutas da função semiótica, que possibilita ao sujeito a capacidade de diferenciar significado e significante, em que compreende a utilização do signo e lhe dar sentido social, que é o significante, estabelecendo o início da consciência linguística, constatado na diferenciação entre o desenho e a escrita, constituindo uma evolução cognitiva.

Neste estudo, a prática evidencia a proximidade do conhecimento da escrita por meio da construção de sua identidade na representação

do nome, em que ressalta a importância do nome próprio na representação do sujeito, garantindo o início da consciência linguística em aproximar a representação física de si mesmo e relacionar com o seu respectivo nome, percebendo a diferença entre o desenho e letra.

Na fase pré-silábica, as crianças passam um período de sua infância construindo a hipótese que determina o conceito de desenho e escrita. Para isso, problematizam acerca do que está a sua volta e constroem significados, até conseguirem diferenciar a produção icônica, da não icônica. Quando isso acontece, o alfabetizando chega ao conceito de diferenciação entre desenho e escrita, mas não como escrita convencional, ou seja, apenas diferencia marcas gráficas figurativas e as não figurativas, em que seu grafismo já constitui objeto e consegue perceber que desenho e escrita são distintos. Desse modo, o traçado gráfico, que representa objeto, diferencia-se do grafismo, que representa nome, apesar de ainda não distinguir letra de número.

No entanto, é a partir da diferenciação consciente do icônico e não icônico, provocada pelo nome da criança, que começaremos a transição para o segundo período dessa construção da escrita, ainda na fase pré-silábica, em que o grafismo se apresenta de modo progressivo nas variações sobre os eixos quantitativos e qualitativos, em que o alfabetizando agora se utiliza de formas convencionais da escrita no que concerne à ordenação linear.

Mas antes de chegar a essa fase em que a letra se constitui um objeto substitutivo, o alfabetizando vivencia um período de transição, em que considera as letras como objetos-em-si, para, gradativamente, passar a considerá-las como objetos-substitutos. Cabe ressaltar que esse segundo período deve ser vivenciado ainda na educação infantil, a qual sugerimos a consolidação desse. E assim podemos considerar as seguintes etapas na educação infantil:

QUADRO 3. 1ª ETAPA DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

Educação Infantil	Idade	Representação do Pensamento	Etapas de Escritas	Psicogênese Fase Pré-Silábica	Teoria De Luquet Realismo Fortuito	EXEMPLO
Período De Creche I	0 a 2 anos e 11 meses	Do Balbucio à Fala Incompreensiva	Rabiscos e Garatujas	Escrita Icônica e Não-Icônica	Desenho Involuntário	
Período De Creche II	2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses	Fala incompreensiva à fala compreensiva, surgindo a comunicação	Diferenciando desenho de escrita	Diferenciação Intrafigurais e Interfigurais	Desenho Voluntário	

Ao chegar essa etapa a criança entra em período que consideramos transitório, pelo fato que começa estabelecer hipóteses para adentrar no 2º período da escrita.

A relação que estabelecemos no quadro acima, considerando a 1ª etapa da alfabetização infantil, demonstra o começo do período pré-silábico relacionada a teoria da evolução do grafismo, assim, ajudamos a perceber com mais clareza a organização do pensamento da criança acerca da relação entre linguagem oral e escrita, que “no primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subseqüentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas”. (FERREIRO 2001, p. 19).

Através da relação entre a linguagem oral e escrita, podemos constatar por meio da teoria realista da evolução do grafismo, com a observação da oralidade da criança antes e depois da sua expressividade gráfica, que garantimos o protagonismo do sujeito, além de perceber a evolução da grafia que se estabelece a medida que a compreensão vai se dando no desenvolvimento do conhecimento, se constituindo “o saber”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação gráfica possibilita o registro dos caminhos trilhados na fase pré-silábica, abre os vários vieses na expressão e na relação do sujeito com as emoções, desejos, sentimentos e intenções, representadas no seu registro, consolidando a chegada na fase embrionária da consciência linguística, que é compreender a relação entre o registro e a vivência, além de entender que existem símbolos que representam seu nome, que é o começo da consciência fonológica.

Portanto, garantir a primeira etapa da alfabetização infantil, por meio de um currículo educacional no início da primeira infância, onde a criança estabelece uma relação com os objetos culturais e sociais, que são os conhecimentos da fala e da escrita; é oportunizar estímulos adequados ao sujeito, assegurando seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, favorecendo a consciência linguística e fonológica, possibilitando assim, sentido e efetivação de cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Educacional Brasileiro. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: manual do pacto. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso: 2017.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. A cultura escrita na Primeira Infância. *In*: FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. *In*: SINCLAIR, Hermine (org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, números, ritmos e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília. O desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Yeta M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, Neurologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GARDNER, Howard. Frames of Mind The Theory of Multiple Intelligences = Molduras da Mente: A teoria da inteligência múltipla. Copyright © 1983, 2004, 2011 by Howard Gardner. Introduction to second paper edition (tenth-anniversary edition) copyright © 1993 by Howard Gardner. Published by Basic Books, A Member of the Perseus Books Group

IAVELBERG, Rosa. **O desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos. 2013. (Coleção: Como eu ensino).

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação**. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: Penso, 2012.

REYZÁBAL, Victoria Maria. **A comunicação oral e sua didática**. Tradução de Waldo Mermelstein. Bauru: EdUSC, 1999. (Coleção Educar).

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fonseca, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**; com introdução de Émile Jalley; Tradução Claudia Beliner; revisão técnica Izabel Galvão, - São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Coleção Psicologia e Pedagogia).

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS COM TDAH NAS SÉRIES INICIAIS

VANESSA DE OLIVEIRA TELES¹

AURELÂNIA MARIA DE CARVALHO MENEZES²

INTRODUÇÃO

O Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) teve seus primeiros estudos realizados pelo médico escocês Alexander Crichton (1763-1856), o qual descreveu em seus estudos as características referentes a este tipo de transtorno. Embora seus estudos tenham tido início acerca de dois séculos atrás, nem sempre o TDAH recebeu essa denominação, durante os anos o transtorno recebeu vários nomes, todos relacionados a sua principal característica, a falta de atenção.

O pedagogo é o profissional mais preparado para atuar na educação nos anos iniciais, isto decorre principalmente em razão da grade curricular do curso de pedagogia, que oferta disciplinas que irão permitir ao pedagogo condições de trabalhar com as crianças da melhor maneira possível. Ao tratar da relação entre a pedagogia e o TDAH, se nota que existe uma importante relação entre ambos, uma vez que o pedagogo desenvolve um importante papel no processo ensino e aprendizagem dos alunos com esse transtorno, visto que uma das atribuições do professor é criar planejamentos e atividades que possa contemplar suas dificuldades.

1 Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC, nessa.teles1@gmail.com;

2 Professora orientadora, especialista em Psicopedagogia, da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central, lelamenezesluiza@yahoo.com;

O objetivo geral do presente artigo é estabelecer uma relação entre o pedagogo e a aprendizagem de crianças com TDAH nos anos iniciais, identificando assim quais as principais dificuldades encontradas pelo docente no que diz respeito à criação de estratégias e recursos pedagógicos que possa contribuir no desenvolvimento da aprendizagem destas crianças.

A escolha do tema tem por motivação o entendimento de que é necessário haver um olhar desde cedo para as crianças que apresentem sintomas que possa levar a um diagnóstico de TDAH, a importância do diagnóstico breve pode ajudar a ter uma intervenção por meio da escola, melhorando assim o desempenho desses alunos. Em contrapartida, o diagnóstico tardio tende a trazer mais consequências a estes estudantes, acarretando em prejuízos já aprendizagem que podem ser irreversíveis.

Considerando a escola como um espaço em que as crianças passam boa parte do seu tempo, e por tanto sendo um ambiente em que podem tanto aprender como desenvolver suas habilidades, é possível indagar o seguinte questionamento; de que forma o pedagogo contribui no processo ensino e aprendizagem de crianças com TDAH nos anos iniciais?

Para melhor responder a esse questionamento se nota que o pedagogo atua diretamente no ensino infantil e sua própria formação lhe concede embasamento para atuar com crianças que tenham TDAH. Contudo se faz preciso destacar que embora o mesmo seja um agente importante nesse processo educativo dos educandos com TDAH, seu trabalho não se faz sozinho. Ele precisa da colaboração dos pais e de toda a sociedade para conseguir realizar um bom trabalho.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para realização do trabalho se adotou o método de pesquisa apresentado por Gil (2019), que trata da pesquisa bibliográfica como o melhor caminho para construção de uma pesquisa. Ademais, se fez uso do método dedutivo e da pesquisa qualitativa, a partir do momento que se selecionou o material mais adequado para desenvolvimento da temática escolhida e se transformou os dados obtidos na pesquisa em embasamento teórico.

A escolha do presente método dedutivo parte da necessidade de dedução dos dados apresentados, selecionando aqueles que melhor corroborarem com o presente trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na sociedade atual, repleta de informações acessíveis à todos, divulgadas através das novas mídias, principalmente as chamadas redes sociais, cada vez mais as pessoas têm acesso aos mais diversos tipos de conhecimento, o que torna possível discutir assuntos que outrora eram totalmente desconhecidos, como o chamado TDAH.

O TDAH é definido como um transtorno de origem desconhecida, em que apenas sugerem alterações no metabolismo, por isso, como o radical da palavra indica, auto significa próprio, característica que perfeitamente define o autista, que se apresenta como uma pessoa fechada no seu próprio mundo e por isso retrata dificuldades de interação social, como se as respostas do meio em que vive não fizessem sentido, portanto adotam atitudes estranhas como: gestos repetitivos ou falta de consciência em relação a situações envolvendo perigo.

Assim, é preciso ficar atento aos primeiros anos de vida da criança e observar sinais como: se ao brincar utiliza os brinquedos de forma diferente, apresenta dificuldades em socializar com pessoas da mesma idade, choro ou risada inapropriadas, dificuldade na fala, sensibilidade a certos sons, etc, uma vez que quanto antes identificados esses sintomas, a criança será melhor acompanhada, todavia precisará de monitoramento constante, já que o autismo não apresenta cura.

O transtorno apresenta uma maior incidência nos meninos do que em meninas e apesar de não possuir uma causa comprovada, há suspeitas de que esteja ligado a fatores de origem genética ou problemas ocasionados durante a gravidez ou parto. Assim, conforme apontam as novas pesquisas, o autismo pode ser de ordem biológica,

Sendo assim, é aconselhável que as gestantes tenham cuidado com medicamentos, álcool e bebida ingeridos durante a gestação, que venham a comprometer o bom desenvolvimento do bebê.

Os jovens diagnosticados com TDAH, costumam ser abordados com uma intervenção errada na família e na escola, uma vez que são tratados como incapazes de aprender, todavia isso ocorre pela ausência de profissionais qualificados, no caso mais especificamente a falta

de um profissional, para realizar estimulações precoces e assim incluí-lo na escola,

Com isso, fica evidente a importância da intervenção de um profissional na vida da criança acometida com o distúrbio, contudo priorizando um atendimento afetuoso, para que ocorra progressos no desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, para isso o profissional precisará ser capacitado o bastante para entender primeiramente que não existe idade certa para começar as primeiras manifestações do transtorno e também ficar atento a gravidade dos sintomas, pois existe desde casos leves, em que o indivíduo consegue manter suas relações sociais, até casos mais graves e que comprometem a linguagem e interação social.

A criança com sintomas do distúrbio, será submetida a rígidos critérios de avaliação presentes na Classificação Internacional de Doenças (CID) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), por isso a necessidade de uma equipe multidisciplinar, incluindo principalmente o psicopedagogo, para avaliar linguagem, comportamento e aspectos cognitivos. No entanto, é relevante salientar que todo trabalho do psicopedagogo até chegar ao diagnóstico de passará por um longo período de investigação, com base no chamado IPI (Investigação Psicopedagógica Intensiva).

Outro ponto crucial bastante utilizado na hora de realizar o diagnóstico é o lúdico, uma vez que é um excelente facilitador da interação da criança com o meio, com o outro e conseqüentemente com a aprendizagem. Nesse processo de investigação pode ser utilizado brinquedos diversos e de acordo com o que se quer investigar, uma vez que o brincar facilita na observação de aspectos como cognição, afetividade, motricidade e socialização. Além de jogos, o pedagogo poderá realizar testes e provas para complementar aquilo que já foi relatado na queixa e que, portanto, já contém uma hipótese para nortear a conclusão do diagnóstico.

Sendo assim, caso o indivíduo seja diagnosticado com TDAH, o primeiro passo a ser seguido pelos responsáveis são explicações detalhadas sobre o que é o transtorno, quais suas características e principalmente o que deve ser feito para auxiliar a criança diante de suas limitações e comportamentos inadequados, que aliás esses comportamentos e limitações poderão ser reduzidos quanto antes tratados por diversos profissionais e com o uso de terapias. Contudo,

é importante que os pais tenham consciência que por ser um atraso no desenvolvimento, deverão procurar a intervenção o quanto antes, para amenizar as limitações, com ajuda de uma equipe multidisciplinar: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, entre outros.

Além disso, os pais com crianças diagnosticadas, precisam saber que o grau varia de nível em cada indivíduo e, portanto, seu filho passará a ser analisado cuidadosamente e será submetido de acordo com suas necessidades por exames como tomografia do crânio, eletroencefalograma e exames de fezes e urina, que aliás nem sempre poderão ocorrer de forma gratuita, já que alguns laboratórios credenciais não possuem especialistas capacitados para tratar o transtorno. Contudo, os pais jamais devem desistir de buscar ajuda de especialistas, bem como, se deixar levar por comentários maldosos de vizinhos ou de pessoas nas redes sociais.

Todavia, a luta de familiares pela devida assistência aos mesmos é um movimento constante, em que buscam o devido amparo da legislação para garantir esses direitos.

Portanto, cabe a todos, principalmente pais e professores analisar as características e comportamento das crianças logo nos primeiros anos escolares, de forma a identificar e procurar assistência o quanto antes, pois apenas assim haverá a devida inclusão, uma vez que a escola é necessária para desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos: cognitivos, afetivos e sociais.

No entanto, a história mostra que nem sempre houve a inclusão da comunidade especial em salas de aulas regulares, uma vez que em meados da década de 60 havia apenas a “integração escolar”, em que estudantes tinham acesso às chamadas classes especiais, sem contudo, poder estudar na classe regular por entender que seriam incapazes de aprender no mesmo ritmo que os ditos “normais”. Então, diante da insatisfação das pessoas com esse termo, foi que em 1990 começou a realmente se falar em inclusão e o direito de uma educação igualitária para todos, sobretudo a partir da criação da lei Salamanca.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pedagogia trata do ensino as crianças desde as séries iniciais e por isso cabe ao pedagogo analisar eventuais dificuldades, deficiências,

transtornos ou distúrbios apresentados pelos infantes, podendo intervir nas mesmas (PEREIRA,2020).

O direito a educação contempla a todos que fazem parte da sociedade, sem distinção. Desta forma, mesmo que os estudantes apresentem diferenças entre si, e que suas necessidades impliquem em uma maior atenção por parte de professores e demais membros da escola, em nenhum momento se pode deixar de ofertar o acesso ao ensino regular e aos conhecimentos transmitidos dentro das escolas (CRUZ,2018).

Corroborando com a visão do autor, Pereira (2020) acrescenta que a Educação Especial é um direito de todos que precisam dela, contudo não pode ser ofertada fora do ensino regular (PEREIRA,2020).

O TDAH, sigla que representa o Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade pode comprometer a aprendizagem dos estudantes que o possui, e nas séries iniciais a falta de desenvolvimento das habilidades dos educandos pode prejudicar por toda a vida, visto que essa é a primeira etapa da educação básica. Geralmente seu diagnóstico é feito ainda na infância, contudo seus sintomas se manifestam por toda vida adulta. (DIAS & MORAES,2020).

Nessa perspectiva urge mencionar a atuação do pedagogo como algo fundamental para que as crianças com TDAH possam se desenvolver, e para isso o profissional precisa dispor de diferentes ferramentas, metodologias e planejamentos, todas estas com o objetivo de contribuir para que o infante possa desenvolver seu processo de ensino e aprendizagem e desta forma conseguir desenvolver também suas habilidades cognitivas, mesmo em face das suas limitações (PEREIRA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pedagogo é um profissional que pode atuar diretamente no processo ensino e aprendizagem de crianças com TDAH nas series iniciais, pois através de seus conhecimentos adquiridos em sua formação irá contribuir para que esses educandos se desenvolvam e consigam aprender, mesmo diante das suas limitações.

No Ensino Infantil a criança possui muita energia e por isso cabe ao professor criar aulas dinâmicas e interativas para que as crianças possam direcionar essa energia em pró de sua aprendizagem.

Quando se trata de crianças que portam o TDAH é possível notar que elas podem possuir ainda mais energia, pois em sua grande maioria um dos principais sintomas é a inquietação e a falta de concentração para realizar as atividades, por isso a necessidade ainda maior de planejamentos que contemple a estas crianças.

Assim o pedagogo tem dentro das suas atribuições a de criar métodos que despertem neste alunado o desejo de aprender. Para isso o professor pedagogo precisa se ater as ferramentas que vai utilizar em sala, enaltecendo que mesmo estudantes que possuem o mesmo transtorno podem apresentar formas distintas para aprender.

Destarte, é sempre importante destacar que a criança com esse distúrbio deve frequentar o ensino regular para que ela de fato seja incluída e integrada a sociedade.

Palavras-chave: Pedagogo; Professor; Ensino Infantil; TDAH;

REFERÊNCIAS

Cruz, L.C. (2018). **Desafios da inclusão escolar na Escola Estadual Padre Menezes.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9762/1/leilacordeirodacruz.pdf>

Dias, V.F. & Moreira, L.C. (2020). **Universidades desatentas: o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e o ingresso no ensino superior.** Educação em Foco, 25(3), p. 171 – 192.

Gil, A.C. (2019). **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas.

Pereira, C.B.D. (2020). **A ferramenta 5W2 na análise da inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas municipais.** Revista Educar Mais, 4(3), p. 606 – 623.

A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

EDMILSON DA SILVA CABRAL¹
MARIA APARECIDA NUNES PEREIRA²

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma abordagem sobre o ciclo de alfabetização, anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que a aquisição das práticas de leitura e escrita são o foco do processo de ensino-aprendizagem. Este estudo teve como objetivo analisar a atuação do supervisor escolar no ciclo de alfabetização, na perspectiva do letramento, no contexto escolar. A metodologia utilizada na elaboração do artigo caracteriza-se por pesquisa de campo, através da aplicação de questionários estruturados a docentes que atuam em turmas de alfabetização, buscando identificar as perspectivas dos mesmos sobre a atuação do supervisor escolar, com base em suas experiências diárias, e pesquisa bibliográfica, através da qual buscou-se embasamento teórico nas ideias de FERREIRO (2011), SOARES (2014), CANANÉA (2015), entre outros pesquisadores que abordam as referidas temáticas da alfabetização e do letramento com aprofundamento, clareza e propriedade de estudos. A realização da referida pesquisa possibilitou a constatação de que o trabalho desenvolvido pelo supervisor escolar pode contribuir significativamente para o êxito das crianças no processo de ensino-aprendizagem, desde que sua atuação esteja, diretamente, articulada ao processo de planejamento, organização e acompanhamento sistemático do desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização. Outro aspecto essencial da atuação desse profissional encontra-se em torno da mobilização da instituição escolar na perspectiva de constituição de uma

1 Mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, edmilson_cabral@hotmail.com;

2 Professora Orientadora: Doutora, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, orientador@email.com;

concepção de ensino baseada nos princípios da formação crítica, autônoma e conscientizadora a partir do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Supervisão Escolar. Ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a atuação do supervisor escolar no ciclo de alfabetização, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que a alfabetização é o foco do processo de ensino-aprendizagem. O referido ciclo engloba as séries do 1º ao 3º ano, com consequente duração de 3 anos, e expectativa de conclusão aos 8 anos de idade.

A escolha do tema deu-se pelo fato de atuarmos profissionalmente em turmas de alfabetização de crianças, na rede pública de ensino. Sendo assim, sentimos a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos acerca da atuação do supervisor nessa etapa de escolarização.

A importância do tema abordado dar-se pela perspectiva de promovermos uma reflexão sobre o papel do supervisor escolar, mostrando a importância de sua atuação junto ao professor no processo de alfabetização de crianças.

A relevância social da referida temática caracteriza-se por se tratar do ciclo de alfabetização, etapa crucial da escolarização, e como o supervisor pode pautar o seu trabalho para potencializar a aprendizagem nessa etapa do processo educativo.

Neste contexto, a metodologia utilizada na elaboração do artigo caracteriza-se por pesquisa de campo, através da aplicação de questionários estruturados a docentes que atuam em turmas de alfabetização, buscando identificar as perspectivas dos mesmos sobre a atuação do supervisor escolar, com base em suas experiências diárias, e bibliográfica, na qual se buscou embasamento teórico nas ideias de FERREIRO (2011), SOARES (2014), CANANÉA (2015), entre outros pesquisadores que abordam a referida temática da alfabetização com aprofundamento, clareza e propriedade de estudos.

Acreditamos que este estudo contribuiu sobremaneira com o entendimento acerca do papel do supervisor educacional no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento, além de subsidiar futuras investigações, haja vista tratar-se de um tema relevante para o meio social e acadêmico-científico.

2. METODOLOGIA

O processo metodológico utilizado na elaboração do artigo caracteriza-se por pesquisa de campo, através da aplicação de questionários estruturados a docentes que atuam em turmas de alfabetização, objetivando identificar as perspectivas dos mesmos sobre a atuação do supervisor escolar, com base em suas experiências diárias, e ainda, pesquisa bibliográfica, através da qual buscou-se embasamento teórico nas ideias de FERREIRO (2011), SOARES (2014), CANANÉA (2015), entre outros pesquisadores que abordam a referida temática da alfabetização e letramento com aprofundamento, clareza e propriedade de estudos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CARACTERIZANDO O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a importância do domínio da língua portuguesa para a formação do indivíduo, fator que inicia-se no ciclo de alfabetização, afirmando que

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Com o objetivo de garantir a qualidade educacional no processo de alfabetização, viabilizando uma formação que proporcione ao educando o efetivo domínio das práticas sociais de leitura e escrita, é criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), “um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade, com fins de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino Fundamental”. (BRASIL, 2014, p. 10).

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2014, p. 10)

No ciclo de alfabetização, etapa correspondente do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, na qual se espera que os educandos concluam com a idade mínima de 8 anos, pode-se observar diferentes propostas pedagógicas criadas a partir de políticas educacionais, estas ora convergem, ora divergem em suas ações, como afirma Emília Ferreiro.

Em relação à alfabetização, as políticas relativas a nível educativo oscilaram entre duas posições extremas: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos que correspondem tradicionalmente ao 1º ano da escola primária ou então, posição oposta, evitar que a criança entre em contato com a língua escrita. (FERREIRO, 2011, p. 37)

De acordo com Magda Soares (2014, p. 15), “alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Com essa definição a autora enfatiza a especificidade do processo de alfabetização, delimitando-o à ação de proporcionar e instigar, ou seja, levar à aquisição do alfabeto.

Através desta afirmação é importante ressaltarmos que delimitar o conceito de alfabetização auxilia a compreensão do mesmo, haja vista a clareza que é fornecida através deste conceito, quando questionamos os processos de aquisição e desenvolvimento das práticas e habilidades de leitura e escrita.

Sendo assim entendemos que a aquisição da leitura e da escrita ocorre no ciclo de alfabetização; já o desenvolvimento e aprimoramento destas práticas de ler e escrever ocorrem ao longo de toda a vida. Neste sentido, tais acontecimentos não devem ser confundidos quanto à etapa correspondente para a concretização dos mesmos.

3.2 INTERFACES DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR

De acordo com Giancaterino (2003, p. 01) “a supervisão educacional (ou escolar) constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso juntamente com os professores de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso assegurar a qualidade de ensino, da educação, da formação humana”.

Ao estabelecer um conceito para supervisão, é importante esclarecer o sentido etimológico do termo. A palavra Supervisão é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma “ideia de visão global”. (GIANCATERINO, 2003, p. 01)

Dessa maneira entendemos que o supervisor escolar compõe a equipe técnico-pedagógica das instituições de educação básica e para Giancaterino (2003, p. 01), “tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo”, viabilizando uma prática pedagógica baseada na coletividade com o envolvimento de todos os indivíduos que estão inseridos no ambiente escolar.

Na atualidade, podemos afirmar que o papel do supervisor está articulado à gestão da escola como um todo, uma vez que se busca, junto com o professor, minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino-aprendizagem. Quando nos referimos à gestão escolar, vale ressaltar que esta deve ser pautada nos princípios da gestão democrática, prevalecendo a essência da pessoa humana nos diversos fatores educacionais, sociais e culturais.

É importante saber que o supervisor não deve ser um sujeito autoritário, e sim, possuir uma prática da liberdade que está inserida em um modo de transmissão de conhecimentos, pela qual o indivíduo possa ajudar um ao outro. (PRADO, 2010)

Em consonância com a autora citada, vemos que os valores cultivados pelo supervisor devem ser a autonomia, liberdade, responsabilidade, diálogo, compromisso e cooperação, estabelecendo uma parceria no processo pedagógico da instituição, integrando os saberes e conhecimentos necessários para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Prado (2010), “a supervisão escolar envolve aspectos sociais, coordenando, orientando, estimulando e integrando a organização da construção do projeto de forma coletiva”. Neste sentido, a supervisão escolar constitui-se em um trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Sendo assim, não se esgota no saber fazer bem e no saber ensinar, mas na efetivação de uma prática pedagógica que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores.

3.3 O SUPERVISOR ESCOLAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

No ciclo de alfabetização a ação do supervisor escolar deve ter o objetivo de potencializar a atuação do professor buscando consolidar o sucesso escolar e a aprendizagem dos educandos na etapa de importância crucial para a continuação da escolarização.

Baseando-se nesta perspectiva mais ampla de educação, pautada no trabalho coletivo, onde a escola como um todo caminha buscando atingir objetivos comuns, em evidência aqui a alfabetização de crianças, o supervisor escolar deve ter na ação diária, a presença constante dos pilares da educação, são eles: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a fazer. (CANANÉA, 2015).

Quando a atuação profissional é embasada em teorias que respaldam e estruturam a prática pedagógica é evidente que o êxito e/ou sucesso escolar serão consequências positivas desta atuação.

Na realidade de nosso cotidiano profissional constatamos que o supervisor escolar tem uma importância fundamental para o professor alfabetizador. A ação conjunta, o acompanhamento e a parceria estabelecida entre tais profissionais, refletem os resultados positivos alcançados na alfabetização de crianças. Ressalta-se, nesse aspecto, que quando não há essa parceria, o trabalho é fragmentado e os resultados não são satisfatórios.

Para Cananéa (2015) a supervisão escolar torna-se uma atividade essencialmente cooperativa onde não basta apenas prever, articular, mas também, dividir tarefas e somar esforços individuais para atingir uma educação de qualidade.

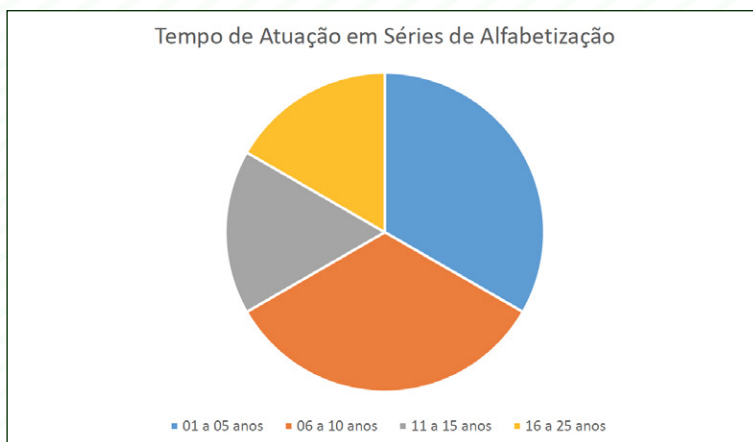
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa de campo foram coletados através da apresentação de questionários padronizados com perguntas subjetivas e objetivas, por meio de entrevista estruturada, aplicada a seis (06) docentes que atuam em turmas de alfabetização de cinco (05) escolas públicas, nos municípios de João Pessoa/PB, Bayeux/PB, Mari/PB e Conde/PB. A seleção da amostra justifica-se por se tratar de profissionais que atuam nas séries de alfabetização e as respectivas instituições que oferecem essa modalidade de ensino, tendo como objetivo identificar as perspectivas dos educadores a respeito da atuação do supervisor educacional nas instituições de ensino onde atuam.

O questionário estruturou-se em cinco questões, sendo uma subjetiva e quatro objetivas, ocasião em que os educadores responderam a partir de suas concepções, enquanto sujeitos diretamente integrados no processo de alfabetização, como se dá a articulação pedagógica do supervisor na perspectiva de potencializar a aprendizagem dos alunos alfabetizandos.

A primeira questão apresentada versava sobre o tempo de atuação, dos professores entrevistados, em turmas de alfabetização. Apresentamos os resultados no gráfico a seguir, no qual é possível constatar que a maioria dos colaboradores possuem vasta experiência na área de alfabetização de crianças.

Os vários anos de atuação é um fator que reflete positivamente para o sucesso dos alunos, haja vista, percebermos que trata-se de uma identificação por parte dos profissionais com a etapa de escolarização na qual atuam, acarretando resultados exitosos para os alunos em processo de alfabetização.



A segunda questão indagou os educadores sobre os pontos positivos e negativos de atuar em turmas de alfabetização. Obtivemos as seguintes respostas: entrevistado A, pontos positivos: “Hoje em dia é um público melhor de se lidar; são menos rebeldes que alunos de outras faixas etárias”. Pontos negativos: “Indisciplina de alguns alunos; falta de apoio familiar nas atividades e suporte pedagógico”.

Entrevistado B, pontos positivos: “Aceitação, por parte dos alunos, dos argumentos do professor; a sinceridade”. Negativos: “Salas lotadas e inadequadas, além de livros fora da realidade”.

Entrevistado C, aspectos positivos: “Atuar nas séries de alfabetização é de grande importância e gratificação para a formação do cidadão”. Negativos: “A falta de suporte pedagógico e de uma gestão municipal operante na aplicação dos recursos destinados à educação”.

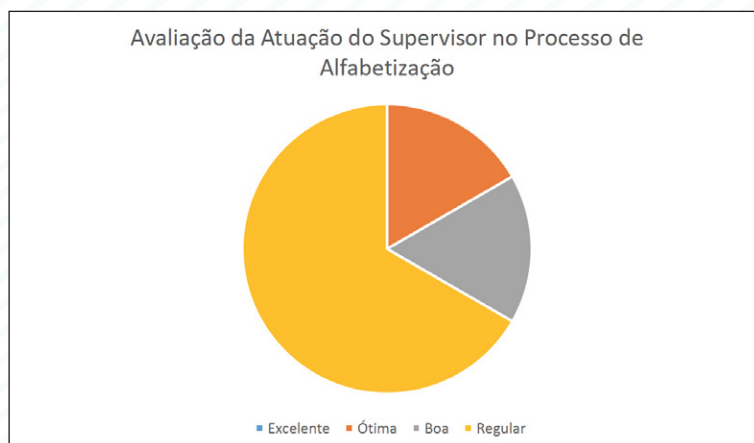
Entrevistado D, aspectos positivos: “Auxiliar na descoberta do letramento”. Negativos: “A dificuldade encontrada no processo de alfabetização”.

Entrevistado E, pontos positivos: “Ver o desenvolvimento de seu educando com a descoberta de um mundo novo, da leitura e da escrita”. Pontos negativos: “A falta de interesse da família com os educandos da rede pública; O que essas crianças na maioria das vezes aprendem é na escola e só na escola, por isso, a escola pública não as leva ao alcance de suas metas”.

Entrevistado F, pontos positivos: “Contribuição com a educação dos alunos”. Pontos negativos: “Dificuldade para alfabetizar devido à falta de acompanhamento familiar”.

Analisando os fatores elencados acima pelos professores, podemos afirmar que a tarefa de alfabetizar caracteriza-se como um desafio cada vez maior para os docentes e a escola, de maneira geral, daí a necessidade da atuação do supervisor enquanto um articulador do processo educativo, buscando com que suas ações possam instigar toda a comunidade escolar no envolvimento efetivo com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com o sucesso das crianças no processo de alfabetização.

Na terceira questão solicitamos que os colaboradores atribuíssem uma avaliação para a atuação do supervisor escolar nas instituições onde lecionam, apresentada no próximo gráfico.

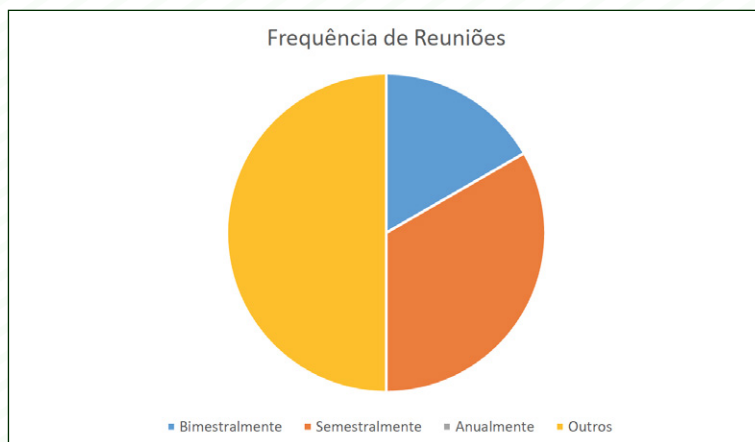


A partir da avaliação exposta pelos professores através da entrevista, foi possível perceber que a atuação do supervisor escolar, no processo de alfabetização, na sua maioria vem ocorrendo de forma regular. Pela perspectiva dos entrevistados, diversos fatores contribuem para essa avaliação, como a falta de suporte pedagógico e a não sistematização de ações que tenham o objetivo de auxiliá-los, de forma efetiva, no processo de alfabetização.

Os sujeitos da pesquisa, conforme gráfico apresentado, avaliaram como regular, boa e, em último lugar, como ótima a atuação do supervisor. Ao serem questionados sobre a excelência do trabalho desenvolvido pelo supervisor, não houve respostas a esse item da entrevista. Esse dado nos provoca enquanto pesquisadores, já que a coleta de dados através da pesquisa de campo ocorreu em instituições escolares e municípios distintos, com diferentes profissionais. Diante

do exposto pelos entrevistados, constatamos que existem especificidades da atuação do supervisor que precisam de uma reavaliação na prática do cotidiano escolar.

Na quarta questão apresentada, os professores responderam sobre a frequência das reuniões realizadas pelo supervisor buscando traçar estratégias para potencializar a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização. Expomos o resultado no gráfico a seguir.



A realização das reuniões pedagógicas com o objetivo de traçar metas para melhorar a aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização, como apresentado no gráfico, demonstra um aspecto negativo nas instituições de ensino, de acordo com as respostas apresentadas, pois, a indicação “outros” apontadas por percentual significativo dos sujeitos da pesquisa, trazem consigo a justificativa: “nunca”, ou seja, as reuniões, não ocorrem com a frequência esperada.

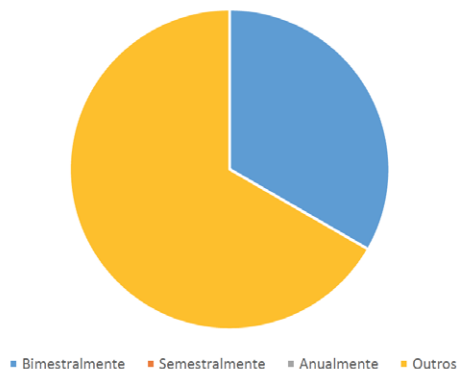
A ausência destes encontros pedagógicos reflete em todos os fatores do cotidiano da instituição, a comunidade escolar precisa de reuniões que tenham como propósito a articulação de ações, a troca de experiências, a vivência coletiva no tocante à busca por um caminho que leve ao cumprimento do papel social da escola na vida de seus educandos.

Consideramos como ponto positivo a realização bimestral de tais reuniões, pois a partir daí pode-se avaliar os resultados alcançados a cada bimestre, onde houve avanços e/ou recuos e refletindo sobre tais informações, possam ser estabelecidas ações para manter ou melhorar os resultados, além de proporcionar uma constante reflexão sobre

a atuação de todos os profissionais que se encontram envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem e a formação crítica do cidadão.

Finalizando a entrevista, perguntamos na quinta questão sobre a periodicidade do acompanhamento individual do nível de alfabetização das crianças. As respostas dos entrevistados constam no próximo gráfico.

Acompanhamento Individual dos Alunos



Pela perspectiva das respostas que nos foram apresentadas, percebemos que o acompanhamento individual do nível de alfabetização das crianças não está sendo realizado na maioria das instituições de ensino, ou seja, a maior parte dos supervisores não conhecem a realidade da aprendizagem das crianças no processo de letramento.

A realidade exposta nos permite refletir que, a falta de aproximação com a realidade do aluno, seja um dos fatores para o não desenvolvimento de ações que busquem diminuir as problemáticas vivenciadas pelos professores alfabetizadores, pois, acreditamos que ao ter conhecimento de determinada situação que exija a elaboração de ações concretas, o supervisor deveria assumir o papel de articulador de ideias que visem melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem.

Porém, essa tarefa de acompanhamento individual dos alunos é algo desconsiderado por alguns profissionais, mesmo sendo uma das ações cruciais do processo educativo, pois, partindo dela, pode-se conhecer as dificuldades peculiares de cada aluno e, conseqüentemente, o planejamento de ações que possam ir ao encontro das necessidades dos educandos.

Enfim, a realização da pesquisa nos leva a compreender as interfaces da atuação do supervisor escolar no cotidiano de ensino. Dessa

maneira, identificamos os aspectos positivos e negativos dessa atuação e o que pode e/ou deve ser feito para mudar a realidade que nos foi exposta nas entrevistas.

O referido artigo teve como objetivo analisar o papel do supervisor escolar no ciclo de alfabetização, em escolas da rede pública dos municípios de João Pessoa/PB, Bayeux/PB, Mari/PB e Conde/PB, no período de junho a julho de 2016.

Após a realização da pesquisa, constatamos que a atuação deste profissional influencia fortemente o processo de alfabetização das crianças, haja vista ser crucial que o supervisor esteja auxiliando o professor durante todo o processo, assim como também deve estar ciente de como se processa a ação de alfabetizar no ambiente escolar em que atua.

No entanto, verificamos que, por sua importância, no ciclo de alfabetização, o supervisor escolar precisa ter consciência da sua ação enquanto articulador do processo educativo, buscando desenvolver, no ambiente escolar, um espaço de construção de saberes, de conscientização, de diálogo e de inclusão a partir da convivência e aceitação da diversidade.

Ao analisarmos os dados da pesquisa, destacamos nossas conclusões enquanto pesquisadores e sujeitos participantes de realidades, iguais ou muito parecidas, com as apresentadas pelos colaboradores da pesquisa. Temos clareza da significação que a tarefa de alfabetizar representa para o educador, trabalho que exige dedicação, entrega, conhecimento, formação e que, na realidade do sistema educacional brasileiro, encontra-se em total desvalorização.

Percebemos também que a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, séries que compõem o ciclo de alfabetização, apresentam desafios constantes aos docentes, ficando estes com a responsabilidade total pela educação das crianças, faltando-lhes apoio das famílias, dos sistemas municipais de ensino e até mesmo do próprio supervisor, que não estabelece uma parceira na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Vimos ainda que no cotidiano escolar a realização de reuniões ou encontros pedagógicos, é algo cada vez mais escasso, muitos profissionais não percebem ou não valorizam a importância destes momentos para o êxito do processo educativo. A escola só pode caminhar com sucesso, formando os cidadãos com qualidade quando há clareza de

suas propostas; a partir de muita reflexão e ação, e isso só se concretiza com a vivência de momentos, nos quais todos os indivíduos que constituem a comunidade escolar, opinam, se expressam, dialogam e traçam metas e objetivos a serem alcançados, baseados nas evidências dos resultados e/ou na realidade do seu dia-a-dia.

Diante do exposto, nos certificamos de que o supervisor escolar deve desempenhar uma atuação baseada nos princípios fundamentais da educação, pensando um processo de ensino-aprendizagem com qualidade e possível de provocar mudanças na realidade vivenciada pelos indivíduos inseridos no espaço educativo.

Dessa maneira, enfatizamos que a escola precisa ter clareza sobre que cidadão deseja formar; valorizar a interação entre as pessoas; priorizar o coletivo e superar dificuldades em busca de um ensino de qualidade. Esses aspectos estão ligados ao papel do supervisor na condição de articulador do processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, quando analisamos teoria e prática que embasaram a elaboração deste artigo é possível constatar que a análise do papel do supervisor, respalda nossa atuação e esclarece nossos conhecimentos acerca da temática. Enfatizamos ainda o desejo de pesquisar o tema em futuros trabalhos e apontamos a relevância da temática para outros pesquisadores que desejarem aprofundar conhecimentos sobre a mesma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANANÉA, Fernando Abath. **A supervisão escolar como facilitadora dos processos educacionais.** In: **Percursos educacionais:** ação-reflexão-ação. João Pessoa: Editora Imprell, 2015.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIANCATERINO, R. **Relevância e as atribuições do supervisor educacional de uma escola estadual do município de São Bernardo do Campo – SP.** Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/relevancia-as-atribuicoes-supervisor-educacional-uma-.htm>> Acesso em: 18 fev. 2016.

PRADO, Hélia Cristina Alves de Almeida. **Projeto Político Pedagógico da Escola e a Supervisão Escolar.** Disponível em: HTTP: <amigonerd.net/sociais-aplicadas/pedagogia/projeto-pedagogico-e-a-supervisao-escolar>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

A CANTORIA DE REPENTE EM CAMPINA GRANDE (PB), SOB O OLHAR DO REPENTISTA PROFISSIONAL¹

THAIZA GRACIELLE HERMINIO DOS SANTOS DE SOUZA²
MARCELO VIEIRA DA NÓBREGA³

RESUMO

Este trabalho propõe-se a traçar um diagnóstico atual da cantoria de repente na cidade de Campina Grande (PB), a partir da perspectiva do profissional do repente. Trata-se de um estudo de natureza quali-quantitativa, bibliográfica e documental, embasado nos autores Ayala (1988), Sobrinho (2009) e Nóbrega (2020). Como metodologia recorremos à análise de três entrevistas realizadas com repentistas de diferentes gerações, ocorridas nos meses de outubro e novembro de 2021. Os dados analisados partem do confronto de diferentes visões de repentistas acerca da importância da cidade de Campina Grande (PB) para a cantoria de repente, bem como a relevância das novas mídias enquanto impulsionadoras desse universo artístico. Ademais, analisamos de que forma e em que níveis esta arte pode impactar, enquanto processo inesgotável de possibilidades de letramento, na escola, inclusive buscando desconstruir preconceitos relacionados às culturas tradicionais de base oral, das quais a arte do repente faz parte, normalmente encaradas pelo cânone literário como de borda e, como tal, sublitteratura. Assim, os dados apontaram que a cidade de Campina Grande (PB) apresenta inúmeros fatores (geográfico, cultural, político, econômico, etc.), que contribuíram para a sua consolidação como importante centro para a cantoria de repente.

- 1 Este trabalho nasce de resultados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
- 2 Graduada do Curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, thaiza.souza@aluno.uepb.edu.br;
- 3 Doutor pelo curso de Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, marcelaodocantofino@gmail.com.

Além disso, duas deduções se tornaram basilares: a primeira, de que rádio foi e continua sendo um importante instrumento de divulgação da cantoria; e a segunda, que as novas mídias sociais surgem como um importante potencializador da arte do repente no Brasil.

Palavras-chave: Cantoria de repente, Campina Grande (PB), Letramento, Mídias sociais.

INTRODUÇÃO

A cantoria de repente é um gênero poético oral de origem popular e tem como principal função o desafio entre repentistas⁴. Visando superar o seu adversário, esses poetas criam seus versos seguindo um padrão de estrofes que podem ser sextilhas, mourão, décima, etc. Vista como um importante polo cultural do Nordeste brasileiro, a cidade de Campina Grande (PB) é destaque na promoção de eventos dessa arte, uma vez que possui, hoje, em sua agenda cultural os maiores festivais de cantoria de repente do país.

Em outra perspectiva, as mídias digitais têm se mostrado fortes aliadas no processo de divulgação e ressignificação desta arte nordestina no Brasil. Desse modo, de todas as mídias que confluem para permitir com que a roda econômica do sistema de cantoria funcione, tem no rádio o seu pioneirismo, isto é, as ondas radiofônicas exerceram e exercem o papel de propagar, como profissão, a cantoria no mercado cultural. Para Nóbrega (2019, p. 91), “falar da movência da cantoria de viola no Brasil, a partir dos anos 40, sem a necessária relação desta arte com a mídia de rádio, beira omissão histórica irreparável”.

Nesse contexto, nosso trabalho apresenta a seguinte problemática: de que forma e em que níveis a arte do improviso de viola, inserido no grande rol das chamadas poéticas do oral, conseguiu historicamente se ressignificar na contemporaneidade, mesmo sendo considerada cultura de borda, isto é, à margem, pelo cânone poético comandado pela chamada poesia erudita, dita clássica? Para isso, recorreremos à análise de três entrevistas semi-estruturadas, realizadas com repentistas de diferentes gerações, que confrontam as diferentes visões desses cantadores sobre a impotência da cidade de Campina Grande (PB) para o repente, bem como a relevância das novas mídias enquanto impulsionadoras desse universo artístico. Ademais, analisaremos de que forma e em que níveis esta arte pode impactar, enquanto processo inesgotável de possibilidades de letramento, na escola, inclusive buscando desconstruir preconceitos relacionados às culturas tradicionais de base oral, das quais a arte do repente faz parte, normalmente encaradas pelo cânone literário como de borda e, como tal, subliteratura.

4 Repentistas são poetas que criam versos de improviso ao som de uma viola no momento de suas apresentações artísticas.

Como objetivo principal, propomos investigar, à luz do olhar de um repentista profissional, a importância, na contemporaneidade, da cantoria de repente, enquanto cultura de borda e uma das muitas expressões poéticas da chamada cultura tradicional de base nordestina. Assim, mais especificamente, evidenciamos três objetivos: 1º) analisar os aspectos socioculturais e político-acadêmicos que subjazem no histórico preconceito que norteia a cantoria de repente; 2º) analisar a importância tanto política quanto cultural e econômica da cidade de Campina Grande (PB) para a cantoria de repente; 3º) Discutir a importância do gênero poético do repente como processo de letramento, na escola.

Portanto, levando em consideração a escassez de estudos que abordem a relação entre a cantoria de repente e as mídias sociais, torna-se essencial a realização de uma pesquisa nesse sentido, uma vez que as novas mídias digitais, comandadas pela internet, foram essencial para que os cantadores permanecessem trabalhando e participando dos principais eventos de cantorias durante o período de pandemia, uma vez que foram elas as responsáveis por manterem a roda do sistema econômico da cantoria de repente em movimento. Ademais, este trabalho também aborda questões de relevância da poética do repente enquanto material didático para a promoção do letramento nas escolas, visto que o gênero poético do repente tem potencial para fornecer textos significativos que auxiliem os alunos no processo do letramento, bem como na desconstrução de preconceitos relacionados às culturas orais que nascem no meio popular.

Esta pesquisa, de natureza quali-quantitativa, bibliográfica e exploratória, realiza-se com base em três entrevistas com repentistas de diferentes gerações, ocorridas entre os meses de outubro e novembro de 2021. Nesse sentido, diante do cenário de pandemia em que nos encontramos, todas as entrevistas realizaram-se de forma *on-line*, através da plataforma do *Google Meet*.

O quadro que segue discrimina os sujeitos colaboradores da pesquisa com suas respectivas identidades preservadas.

IDENTIFICAÇÃO	DATA DA ENTREVISTA	IDADE	NATURALIDADE	TEMPO DE PROFISSÃO
Colaborador A	18 de outubro	30 anos	Serra de São Bento (RN)	11 anos
Colaborador B	19 de outubro	48 anos	Várzea Grande (PI)	33 anos
Colaborador C	11 de novembro	76 anos	Caruaru (PE)	58 anos

Quadro 1: Registros principais dos sujeitos colaboradores

Fontes dos dados: arquivo pessoal

A pesquisa pauta-se em estudiosos como Ayala, para quem a arte do repente é “um dos tipos de poesia improvisada nordestina” que inclui também “as criações poéticas não improvisadas, a ela integradas por iniciativa dos cantadores ou por exigência do público” (AYALA, 1988, p. 17). Ainda segundo essa estudiosa, a cantoria de repente é um “sistema em processo no qual se articulam os repentistas e o público, em cuja dinâmica surge a produção poética” (AYALA, 1988, p. 17). Para Nóbrega (2020, p. 100), é na relação direta entre criadores e receptores que se dá a reprodução do sistema, à medida que do público jovem desapontam os futuros poetas e seus críticos, os chamados apologistas.

Considerando que a arte do repente não se concebe sem a força da performance, manifestada neste caso através da voz, recorreremos aos estudos de Paul Zumthor, para quem, o conceito de performance remete a “realização poética plena: as palavras nela são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se se distinguem mal palavra e frase, esse conjunto como tal faz sentido”. Além disso, “designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente; (...) é a única que realiza aquilo que os autores alemães, a propósito da recepção, chamam de concretização” (ZUMTHOR, 2014, p. 51).

Para tratar do poder das ondas do rádio enquanto potencializador da arte do improviso, resgata-se o pensar do cantador e escritor José Alves Sobrinho⁵, para quem “o rádio era um bom veículo para se propagar” a arte do repente, pois conseguia levar “mais longe a cantoria e

5 José Clemente de Souza, natural do município de Picuí (PB). Apresentou, em diversas cidades do Nordeste, programas de rádio que tratavam da poesia popular nordestina. Morreu aos 90 anos, em 2011, na cidade de Campina Grande (PB). Deixou obras importante como:

consequentemente conquistar mais admiradores pela audiência que o rádio, por si só já impunha ao público” (SOBRINHO, 2009, p.104). Nessa perspectiva, para que essa arte pudesse se resignificar, era essencial que a cantoria de repente acompanhasse o processo de interiorização e massificação do rádio pelo país.

Sobre a importância das novas tecnologias digitais dialogaremos com Nóbrega, para quem

a interferência dos novos suportes de mídia eletrônica na contemporaneidade, a partir do final dos anos 90 - comandados pela extensão do próprio rádio, em cujas programações passou a transmitir, nos perfis da internet (Facebook, Youtube e WhatsApp) - impulsionou uma grande multiplicidade de eventos de cantoria de viola (programas, pés-de-parede e festivais de cantadores), além de promover grandes quebras de paradigmas na relação entre apologistas e cantadores. (NÓBREGA, 2019 p. 61)

Nesse contexto, os novos suportes de mídias eletrônica impulsionaram a promoção e divulgação dos principais eventos que propagaram e ainda propagam a arte do repente. Por fim, ao tratarmos do papel da cantoria de repente enquanto elemento de letramento, recorreremos aos estudos de Soares (2010), para quem o processo de letramento diz respeito ao “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 44).

CAMPINA GRANDE (PB): IMPOTANTE POLO DO REPENTE

A cidade de Campina Grande (PB) se destaca por apresentar diversos fatores que contribuíram para a sua consolidação como importante centro para a cantoria de repente, dentre os quais destacamos: econômico, cultural, político e geográfico. Considerado um grande polo econômico, acadêmico e tecnológico, este município tem como principais atividades financeiras: a extração mineral; culturas agrícolas; pecuária; indústria de transformação, de beneficiamento e

o Dicionário Biobibliográfico de Repentista e Poetas de Bancada (Editora da UFPB, 1978), assinado em coautoria com Átila Almeida (1923-1991).

de desenvolvimento de software; comércio varejista, atacadista, entre outros. Essa demanda de mão-de-obra torna Campina Grande muito atrativa.

Por está localizada de maneira estratégica, no Planalto da Borborema, mais precisamente no Agreste Paraibano, esta cidade, desde o seu processo de consolidação enquanto município, sempre foi um ponto de apoio para os imigrantes tanto do sertão, quanto do litoral. Em 1864, quando de fato se tornou cidade, Campina Grande (PB) se destaca dentro da região devido ao estabelecimento do comércio e o crescimento da feira de gado. Nesse momento, ocorre o aumento significativo de sua população. Ainda no final dos anos 60, este município conquistou o “status de instituição de ensino superior das mais renomadas do Brasil na formação de engenheiros civis e eletricitistas”, através da Escola Politécnica de Campina Grande⁶ (RIBEIRO e TORRES, 2017, p. 10). Em decorrência desse fato, nos anos 80, a Rainha da Borborema foi reconhecida internacionalmente como polo tecnológico e passou a gerar riqueza e desenvolvimento para a cidade e região. Diante disso, muitas empresas que trabalham com esse tipo de produção e serviços tecnológicos se instalaram na cidade e muitos estudantes e pesquisadores, dessa área, foram e são atraídos para Campina Grande (PB), o que fortalece cada vez mais este município como um importantíssimo polo produtor de tecnologia e ciência.

Ademais, a Campina Grande (PB) é considerada um território fértil para o desenvolvimento da cultura nordestina, destacando-se não só no Estado da Paraíba, mais também na região Nordeste e em todo o Brasil. A cidade realiza importantes eventos culturais ligados a vários tipo de artes e manifestações populares que se encontram em plena atuação: cantoria de repente, danças folclóricas, embolada de coco, entre outras. Além do mais, seus festejos juninos são reconhecidos mundialmente como “O maior São João do Mundo.

No universo do repente, Campina Grande (PB) ganha destaque por promover diversos eventos importantíssimos para esse meio profissional (ESTADO x ESTADO, FENOGER e FEMIR). A cidade é considerada uma ponte de fácil acesso com as principais cidades que promovem

6 Segundo Mendes e Braga (2017), essa instituição foi “fundada em 1952, no governo de José Américo de Almeida - com o curso de Engenharia Civil, autorizado em 14 de julho de 1953, por Decreto do presidente Getúlio Vargas”.

eventos de cantoria: Recife (PE), Caruaru (PE), Natal (RN), entre outras. Esse fato é mencionado pelo *Colaborador B* durante a entrevista. Vejamos:

Campina Grande tem uma localização geográfica que facilitou também. [...] De Campina Grande a pessoa está relativamente próxima ao Rio Grande do Norte, né? [...] Você não está distante de João Pessoa, não está distante de Recife. Ao mesmo tempo mesmo tempo em que você está meio caminho andado para o Sertão: Patos, Cajazeiras. [...] Então, se você olhar, pra todo o lado que você sair de Campina Grande, né, você vai encontrar lugares onde a cantoria teve e tem atuação. Portanto, Campina Grande é central! (COLABORADOR B)

Em suma, o fácil acesso às demais cidades, a importância econômica em consonância com o intenso processo de urbanização, bem como a crescente interiorização do rádio, que vinha acontecendo no Brasil, especialmente na região Nordeste, no final dos anos 40, contribuíram para atrair cada vez mais os repentistas para esse município (NÓBREGA, 2019, p. 94).

No ano de 1946 a cantoria de repente chega até o Teatro Santa Isabel, em Recife (PE), por intermédio do intelectual Ariano Suassuna. Este ano é marcado pela realização de diversos congressos, em que a cidade de Campina Grande (PB) se destaca com a realização do Primeiro Congresso de Cantadores, ocorrido no mês de março e promovido pelo Círculo de Operário. Deste evento decorreu a fundação da Associação de Repentistas e Poetas Nordestinos e a revelação de jovens talentos do repente como: Ivanildo Vila Nova, Sebastião da Silva, Moacir Laurentino, entre outros. Vale lembrar que, no ano de 1949 foi inaugurada nesta cidade a primeira emissora de rádio do Nordeste. Entre 1974 e 1977, Campina Grande (PB) realiza outros congressos de cantadores, sob a coordenação da Casa do Cantador⁷ e a promoção

7 Como aponta Nóbrega (2020, p. 251), esta associação localiza-se na cidade de Campina Grande (PB), com estrutura física privilegiada, localizada no bairro nobre desta cidade. Nos últimos dez anos promoveu um evento de grande repercussão. Em 45 anos de existência foi presidida por apenas 05 cantadores: entre 1974 e 1990 Santino Luiz dividiu a presidência com Ivanildo Vila Nova; de 1990 a 1991, assume Severino Feitosa; após esse período, por aproximadamente 02 anos assume José Laurentino; a partir de 1993,

da Associação de Repentistas Nordestinos, juntamente como o apoio de algumas instituições (Fundação Reginal do Nordeste – FUNER; a Prefeitura Municipal de Campina Grande (PB); o Governo do Estado e alguns apologistas). Esses eventos marcaram época e serviram para estimular as cidades circunvisinhas a realizarem eventos mais amplos que promovessem a visibilidade da arte do repente, como foi o caso da cidade de Caruaru (PE).

Entre a década de 80 até aproximadamente o final dos anos 90, a cantoria de repente em Campina Grande (PB) tomou rumos desastrosos. O envolvimento dessa arte com a política partidária resultou no enfraquecimento dos eventos de repente e, conseqüentemente, não houve avanços significativos para esta arte nesse período. Na época, o grupo político ao qual a cantoria de repente se aliou, através da Casa do Cantador, foram os “Cunhas Limas”, liderado pelo apologista Ronaldo Cunha Lima, homem “de longa carreira política na cidade de Campina Grande e também no Estado da Paraíba, falecido em 2012” (NÓBREGA, 2020, p. 41). Nos anos 2000, com o auxílio das novas mídias digitais, comandadas pela extensão do rádio na internet, a arte de repente toma novo impulso na cidade de Campina Grande (PB). Cinco novos eventos que promovem cantoria de repente são comandados e promovidos por Iponax Vila Nova nesta cidade.

O primeiro deles diz respeito ao programa *Universo dos Versos*, coordenado pelo poeta Iponax Vila Nova e transmitido pela rádio Caturité, transformada em FM – 104.1, comprova essa afirmativa, uma vez que este programa está no ar há mais de 16 anos, de segunda a sábado, das 05h às 06h. Seu principal objetivo é divulgar repentistas e suas produções poéticas do improvisado. Nessa perspectiva, esse projeto é de suma importância não só no que se refere à divulgação dos poetas e seus versos, mas também no financiamento dos eventos de repente. A arte do repente adquiriu muitos contribuintes e patrocinadores a partir dos contratos, parcerias, convênios e apologistas conquistados e firmados através desse programa.

O *Clube do Repente*, por sua vez, é um projeto mensal de cantoria de pé-de-parede, no qual sempre diferentes duplas de repentistas se apresentam nas primeiras quintas-feiras de cada mês no restaurante

a presidência se divide entre Tião Lima e Santino Luiz: este durante 10 anos e aquele por mais de 15 anos, ainda no comando atualmente.

Urca Grill em Campina Grande (PB). Esse projeto, tanto físico como virtual, se destaca como um importantíssimo agente de promoção e financiamento dos demais projetos de cantoria de repente. São as contribuições dos sócios desse clube que mantém junto com o programa *Universo dos Versos*, a cantoria de repente de pé. Conforme assegura Nóbrega, o *Clube do Repente*

tem se revelado como um espaço de grande impulso e incentivo para a cantoria, sobretudo com o incentivo do seu coordenador. Grande parte dos eventos que ocorrem hoje, no Brasil (Festivais, pés-de-parede, concursos de poesia e/ou quaisquer congêneres), ora são divulgados, ora articulados neste espaço. Até mesmo porque muitos participantes são cantadores e/ou organizadores de eventos de cantoria de viola. (NÓBREGA, 2020, p. 67)

Já o congresso do *Estado x Estado* diz respeito à disputa anual que envolve cinco estados do Nordeste. São eles: Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte. Esse evento é considerado um dos mais importante e é responsável por reunir anualmente os maiores e melhores repentista do Nordeste na cidade de Campina Grande (PB). A disputa permite que os profissionais do repente de várias faixas etárias se enfrentem para garantir uma premiação e o reconhecimento como melhor repentista do momento.

No que diz respeito ao FENOGGER – Festival da Nova Geração do Repente – esse evento ganha destaque por proporcionar a inserção dos jovens talentos da arte do repente no mercado cultural. A disputa anual envolvendo jovens poetas, de até trinta anos de idade, de diferentes estados, além de proporcionar a divulgação, reconhecimento e projeção profissional desses repentistas, contribui para romper com ideias preconceituosas ainda existentes em relação a essa atividade artística. Um outro fator a ser considerado é que esse tipo de evento auxilia a cantoria de repente a se manter viva e atuante no universo cultural, uma vez que há sempre novos talentos a serem descobertos, possibilitando-se, desta forma, uma espécie de “renovação” no quadro da cantoria.

Por fim, buscando desenvolver cada vez mais o repente feminino, a cidade de Campina Grande (PB) promove o *FEMIR* – Festival da Mulher no Repente – que trata da disputa feminina de repentistas.

Esse tipo de evento é de suma importância para a mulher repentista, pois por ser uma arte dominada pela figura masculina seus profissionais e admiradores tende a valorizar apenas esses indivíduos como seus representantes. Segundo Nóbrega,

o ser mulher e repentista no espaço androcêntrico dominante da cantoria no Nordeste brasileiro, faz séculos, parece sempre ter revestido de uma atividade desafiante, dolorosa e carregada de muita superação, e, por que não dizer preconceito. (NÓBREGA, 2015)

Isto é, a busca pelo reconhecimento profissional e a igualdade de gênero muitas vezes torna-se um processo bastante doloroso para as profissionais que atuam nessa área. Ademais, o fato de pertencerem ao gênero feminino já demonstra um desprestígio e uma desvalorização no trabalho dessas artistas. Nesse sentido, ao tratarmos sobre quais seriam os motivos que levam a inserção das mulheres repentistas ainda ser considerada reduzida no universo do repente o *Colaborador* Cafirmou que

[...] nunca deixou de existir mulheres cantando não! [...] Havia antes o preconceito de não cantar com mulher, hoje não existe. O problema é que as meninas começam a cantar, aí a primeira coisa que fazem é se envolver logo, não é? Se envolverem logo amorosamente com cantador [...] Se ela cantasse e ela tivesse a vida particular dela [...] com outras pessoas que não fossem "cantador". Mas, olhe, deitou logo com cantador, pronto! Aí perdeu a moral, né?! Perde a moral, mesmo você [...] cantando muito, mesmo você sendo uma "Mocinha da Passiva" que cantava muito, mas aí, você já passa a não ser respeitada pelos cantadores! [...] Olhe, o que tem hoje de declamadoras se tivesse de cantadoras o Nordeste "tava" cheio [...] Por que declamadoras e não cantadoras? Porque declamadoras você não vai precisar está usando viola, você não vai precisar está se batendo com ninguém em primeiro lugar nem por segundo, você não vai precisar quatro horas do lado de fora. Quer dizer, no dia chega lá toda bonitinha, toda arrumadinha, o rostinho bonito, faz aquela expressão corporal, declamou, pronto, acabou. (COLABORADOR C)

Tal relato parece validar a ideia presente na citação de Nóbrega, a qual afirma que a cantoria de repente é um universo bastante androcêntrico. O *Colaborador C* menciona que durante muito tempo os repentistas se recusaram a duelar com as mulheres por acreditarem que caso fossem derrotados manchariam para sempre a sua imagem. Ademais, o poeta afirma que ao se relacionar amorosamente com colegas de profissão a mulher “perde a moral”, isto é, passa a ter um caráter duvidoso e, conseqüentemente, seu trabalho também seria desvalorizado pelos demais colegas de profissão. Esse tipo de situação tende a ser compreendida como uma atitude machista, o que pode justificar o fato mencionado pelo poeta em questão de que as mulheres preferem exercer o papel de declamadoras. O *Colaborador A* também menciona tal preferência. Vejamos:

[...] Não é questão de uma política que vá incentivar as mulheres cantadoras, né? [...] Então, eu acho que falta ainda interesse mesmo no lado feminino, pra que a coisa aconteça. [...] Acho que falta na cantoria é interesse mesmo das novas poetisas, né, querendo ser repentista. Porque o espaço do masculino, da cantoria, é muito aberto as mulheres. É tanto que eu participei de um festival a poucos dias que tinha uma dupla feminina. Acontece o FEMIR, que é um festival de mulheres repentista em Campina. Rogério Meneses faz em Caruaru. Então, a cantoria tem dado incentivo, acredito que a falta desse... dessas novas repentista, tá no interesse ainda das mulheres entrar na profissão. (COLABORADORA)

Para ele, o real motivo pelo qual a cantoria de repente apresenta pouca participação feminina é que muitas mulheres não demonstram interesse em adentrar no mundo do repente. Ainda segundo esse colaborador, na arte do repente não existe distinção de gênero, muito pelo contrário, há um incentivo por parte dos colegas de profissão para que as mulheres exerçam essa arte. Já o *Colaborador C* se manifesta da seguinte maneira:

[...] a cantoria surge num momento em que os repentistas precisavam matar um leão por dia, isso mesmo, do ponto de vista do embate. Eles precisavam se impor em algumas situações. [...] o início do século XIX, é quando você tem registros aí de Rita Medeiros, de Zefa Chabocão, né, que

eram repentistas [...], mas aquelas mulheres pra enfrentar esse mercado e atuarem nele, elas precisaram de alguma forma masculinizar algumas posturas, ou seja, elas precisavam ser valentes, andaram armadas. [...] E aí, essa mesma sociedade já que impediu por muito tempo que as mulheres exercessem algumas atividades também, de forma geral, não vê com os bons olhos, né, a mulher exercendo o que “pra” muitos era uma atividade masculina. Era o masculino que imperava. Os cantadores, Thaiza, quando chegaram a São Paulo, anos 70, [...] eles precisaram enfrentar a polícia, eles tiveram cantorias interrompidas, eles precisaram brigar pra ter o direito de cantar nas praças. Você imagine a dificuldade que teria, por exemplo, naquele contexto social e pensando numa arte que era vista com preconceito no Sudeste, se fossem duas mulheres cantando, né? [...] Então, não é necessariamente uma resistência da própria cantoria contra as mulheres cantarem, mas era uma resistência da sociedade mesmo, não é? [...] Eu já vi depoimentos de repentistas falando do machismo que imperava, do quanto que elas tinham quase que uma obrigação de mostrar que era uma pessoa que, por exemplo, de uma conduta tranquila, direita que não eram prostitutas, porque era como se a ideia do ser artística, não é, rimavam necessariamente com essas qualidades negativas. Mas, o que acontece de a cantoria ter menos... É o machismo que imperou e ainda impera, não na cantoria apenas, mas na sociedade como um todo. (COLABORADOR B)

Diante de tal relato, percebemos que mesmo diante de situações de adversidades, sempre existiram mulheres repentistas que desafiaram o universo machista da cantoria de repente e se destacaram como profissionais. Mulheres como: Chica Barrosa, Mocinha da Passiva, Minervina Ferreira, dentre outras, aparecem sempre na história da arte do repente para marcam a luta e a persistência da mulher nesse meio artístico.

Assim, compreendemos que ao longo da história da cantoria de repente a cidade de Campina Grande (PB) sempre se destacou na promoção, divulgação e incentivo dessa arte. Seus eventos e projetos tornaram-se grandes “vitrines” do repente, isto demonstra toda a sua força e importância como grande polo cultural do Nordeste. A seguir, abordaremos a poética do repente enquanto processo inesgotável de possibilidades de letramento, na escola.

POESIA E RESISTÊNCIA: A ARTE DO REPENTE ENQUANTO PROCESSO DE LETRAMENTO

A arte de repente é uma modalidade da poética-musical que desenvolveu-se como uma manifestação artística cultural marginalizada, na qual, seus poetas originários eram indivíduos que não possuíam destaque na sociedade (CARNEIRO, 2016, p. 27). Segundo Silva (2006, p. 7), a cultura popular “por não ser um saber livresco” é considerada como uma cultura de borda, pois foi criada por gente “sem cultura”. Nas palavras da autora, “talvez se encontre aí a razão para esse menosprezo, visto que o termo popular mantém uma relação bastante complexa com o termo classe” (SILVA, 2006, p. 7).

Diante disso, compreendemos que o que diferencia os dois tipos de arte, a arte do repente e a arte dita “erudita”, é a maneira como são representadas, pois enquanto a cantoria de repente se expressa de forma oral, cantada e improvisada, durante a apresentação da performance dos seus poetas repentistas, perante ao público, a literatura “erudita” é apresentada ao leitor de forma escrita, isto é, através de um material impresso. Assim, por pertencer a uma cultura de tradição oral, esta arte sofre um preconceito grafocêntrico, baseado na escrita da poesia canônica, aquela reconhecida como a “verdadeira” poesia, escrita por poetas renomados como: Manoel Bandeira, Clarisse Lispector, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Entretanto, nas palavras de Rojo

cabe também a escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 11)

Assim sendo, a poesia enquanto prática de letramento possibilita que o aluno desenvolva uma sensibilidade maior durante o processo de leitura, uma vez que o discente é levado a buscar por significados que vão além do que está explícito no texto ao qual está lendo. Esta sensibilização pode ser um fator essencial no despertar do gosto pela leitura, visto que a poesia é um gênero riquíssimo de significados e possibilita o despertar da imaginação, da criatividade e da expressividade.

Nesse contexto, a poética do repente, enquanto parte da tradição oral, pode se adentrar na escola como um instrumento de expressão de uma voz historicamente calada, uma voz marcada pelo preconceito, sobretudo do cânone tradicional, comandado pela academia e proporcionar aos alunos uma visão mais crítica e ampla a respeito de diversas temáticas sociais (políticas, econômicas, culturais, etc.) à medida que os repentistas são historicamente considerados verdadeiros informantes do povo. Ademais, esse tipo de poesia apresentam um conjunto de diferentes estratégias de textualização que são nomeadas conforme a sua composição textual, ou seja, cada modalidade do repente exige um número de versos e sílabas métricas que devem ser seguidas pelos repentistas. A técnica utilizada para o ensino-aprendizagem, a produção e transmissão desses gêneros poéticos são elaboradas de forma oral, aparentemente sem o uso da escrita, e transmitidas de geração em geração.

Nessa perspectiva, acreditamos que a poesia do improvisado se apresenta como um importante meio de prática de letramento, pois fornece textos significativos que pode auxiliar os discentes na aquisição e ampliação acerca dos usos da língua, uma vez que é possível que o repente faça parte da história familiar e social de muitos alunos, sobretudo aqueles que vivem na região Nordeste do país. Além disso, proporciona a quebra do preconceito estético que as poesias da tradição oral sofrem ao serem consideradas, erroneamente, como uma cultura que se opõem ao saber, tidas como “coisa de velho”, de gente analfabeta e que “fala errado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cantoria de repente tem sua história marcada por muitos períodos de readaptação e ressignificação. Foi a partir do surgimento do rádio que a arte do repente alçou voos mais altos no mercado cultural, isso ocorre em decorrência de dois fatores: o avanço do processo de urbanização e a interiorização do rádio, especialmente na região Nordeste do Brasil. Ademais, os festivais de repente, principalmente aqueles ocorridos na cidade de Campina Grande (PB), também contribuíram para essa propagação. Diante disso, os dados apontaram que o rádio foi, e continua sendo, um importante instrumento de divulgação potencializada pelo impulso das novas mídias digitais, comandadas

pela internet, quase sempre extensões do rádio. Com efeito, a cidade de Campina Grande (PB) apresenta fatores como geográfico, cultural, político e econômico que contribuíram para a sua consolidação como importante centro para a consolidação da cantoria de repente. Por fim, a poética do repente, enquanto parte da tradição oral, pode se adentrar na escola como um instrumento de expressão de uma voz historicamente calada, uma voz marcada pelo preconceito, sobretudo do cânone tradicional, comandado pela academia e proporcionar aos alunos uma visão mais crítica e ampla à respeito de diversas temáticas sociais.

REFERÊNCIAS

AYLA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito**: aspectos da cantoria nordestina. São Paulo (SP): Ática, 1988.

CARNEIRO, Maria Valmirene Oliveira. **A cultura local em sala de aula**: o repente como elemento motivacional e identitário para as práticas de letramento. Dissertação (Mestrado). UEFS, 2016.

NÓBREGA, M. V.; AYALA, M. I. N. **A cantoria de viola e o rádio no brasil**: um estudo diacrônico das muitas movências envolvidas. In: MARTINS, Edson Soares; GONÇALVES, Neila et. al; (Org.). **Cultura popular**: caminhos entre resistências e políticas. 1ed.Crato (CE):Edson Soares Martins, 2019, v. 01, p. 01-307.

_____. **A cantoria de viola na contemporaneidade**: seus poetas em performance e memórias; estratégias para formação poética de apologistas e repentistas. Tese (Doutorado). UFPB/CCHLA, 2020.

RIBEIRO, Rafael Porto; TORRES, José Valmi Oliveira. **O início do ensino superior em Campina Grande-PB**: uma possibilidade de história de elites (1945-1952). Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1491323301_ARQUIVO_ArtigoSNHAN_PUH2017.pdf. Acesso em: 21 de nov. de 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2009.

SAUTCHUCK, João Miguel Manzolillo. **A poética do Improviso:** prática e habilidade do repente nordestino. Tese (Doutorado). UNB: 2009.

SILVA, Maria Ivoneide da. **Cantoria de viola nordestina –** narrativas sobre a vida e a performance dos repentistas. Dissertação (Mestrado). UFBA: 2006

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRINHO, José Alves, **Cantadores com quem cantei.** Campina Grande (PB): Bagagem, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Trad. de Jerusa Pires Ferreira (et all). Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

A COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL COMO MEIO DE PRODUTIVIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO OLIVEIRA¹
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²
EDIMAR SILVA DE LIMA³

INTRODUÇÃO

O aspecto socioemocional dos seres humanos está relacionado a afeto, carinho, sentimentos bons. O que se faz importante para quem assume o professorado, mais precisamente para quem trabalha atua na educação infantil, que precisa ter além de postura uma linguagem calma ao conversar com as crianças.

O socioemocional tem sido um instrumento importante, para alavancar o processo de aprendizagem das crianças. Conforme destacam Mahoney e Almeida (2000), a teoria walloniana apresenta “conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento.” Tais aspectos se relacionam entre si desencadeando a formação da pessoa única, singular.

Em tempos remotos, o vínculo professor aluno se faz ainda mais salutar. Ao interagir com os discentes, o professor criar métodos para ser percebido e ouvido, e trabalhar com emoção contribui para que o professor transmita conteúdos carregados de carinhos, e assim flui respeito e interesse pela bus de novas ideias, ampliando a vontade de

1 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal Delta do Parnaíba – PI, tiachrisdamasceno@gmail.com;

2 Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP), damascenopedagogico@gmail.com;

3 Doutorando do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Rosario - ARG, paodavida.lima@gmail.com;

aprender. Contudo, pelos motivos mencionados, a pesquisa precisa ser realizada e assim contribuir como recurso de orientação para docentes e demais que tenham interesse na mesma.

O socioemocional contribui para formação educacional da criança, bem como, tem grande influência nas suas relações sociais. Se fazendo presente na vida diária da criança, acrescenta na formação de sua personalidade. A psicologia já explica e a ciência comprova que as crianças educadas com socioemocional, tendem a ser carinhosas, reflexivas, e respeitadoras, isso dentro dos limites, pois não podemos confundir dar carinho, com tirar limites. Fica respaldado que a ausência de aspectos socioemocionais acarreta problemas na vida de crianças, refletindo na adolescência e vida adulta, o que direciona o professor a fazer um trabalho unido aos pais.

Temos como objetivo geral: Pesquisar o aspecto socioemocional como instrumento de produtividade no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil

Diante da pesquisa conclui-se que se faz necessário que a criança seja orientada em seu convívio escolar, por meio de ações diferenciadas de ensino, não fugindo daquilo que é plano, mas sim com o conhecimento de uma aplicação dinâmica, focada no que se diz respeito processo de aprendizagem com intervenção baseada na socioemocional.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A trajetória metodológica que corresponde à pesquisa faz análise das formas que se utiliza para idealizar a pesquisa. Ressalta-se que a pesquisa é bibliográfica e de campo.

A pesquisa que se caracteriza como de campo é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde à coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência. Aliando-se ao fator bibliográfico, a pesquisa será qualitativa porque irá verificar como socioemocional como instrumento de produtividade no processo de ensino/aprendizagem da educação infantil.

Os participantes que contribuíram com a pesquisa, foram duas professoras que trabalham na Escola Era Uma Vez, as duas atuando no Infantil V, turma alfabetizadora, além de serem Pedagogas, critérios

estabelecidos para que o questionário pudesse ser aplicado. Por questões de ética, as identidades das participantes da pesquisa serão preservadas, assim como o nome da escola participante, isto é, foram escolhidos pseudônimos para cada uma delas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A competência socioemocional contribui no desenvolvimento da criança de forma positiva, haja vista que transmitimos o que somos e damos o que temos. Segundo Galvão, (1995), “a afetividade envolve as emoções, que é de natureza biológica, dos sentimentos, das vivências humanas, do desenvolvimento da fala, que possibilita transmitir ao outro o que sentimos”.

De fato o afeto está ligado a sensibilidade, e contribui para despertar de um comportamento carinhoso ao realizar e desenvolver as atividades em sala e aula. Entretanto, acreditamos que uma aproximação cada vez maior com a proposta do autor sobre socioemocional permitirá uma compreensão dos possíveis caminhos sobre esse laço de afeto que é importante na vida de professores e alunos para que a educação ocorra com potência.

A competência socioemocional significa alguns tipos de sentimentos que cada pessoa possui, é a capacidade particular de conhecer algumas emoções, afetos tais como: (intenções, emoções, paixões, sentimentos). O aspecto socioemocional consiste na força desempenhada por esses sentimentos é do caráter de cada indivíduo. Assim, o socioemocional tem uma função definitiva no método de aprendizagem do ser humano, porque continua presente em todas as áreas humanas, entusiasmando profundamente o desenvolvimento cognitivo.

Entende-se que a competência socioemocional contribui para o aumento do cognitivo e afetivo da criança neste processo de ensino aprendizagem. Então percebe que a criança estando bem consigo mesma, com a família, com os colegas da turma e professores, o seu ânimo e desempenho faz com que a criança aprenda com facilidade. Nesta perspectiva, o meio tem sua relevância, favorecendo um melhor desempenho escolar.

Segundo Cunha no seu livro: Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática Pedagógica, (2008, p.51) diz que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

O afeto é uma importante ferramenta que o professor deve sempre utilizar para conseguir as finalidades escolhidas na sala de aula com os alunos. Ele tem o poder de transformar o indivíduo, de romper barreiras e facilitar um desenvolvimento psicossocial.

Segundo Rossini (2008, p.16) nos faz refletir os motivos de trabalhar sobre a socioemocional: “por que a socioemocional? Por que é a base da vida. Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade”. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura.

A autora deixa claro que a afetividade é vital para todos. Com isso se faz necessário o educador refletir sobre sua postura diante de seus alunos em sala de aula, pois os mesmos têm que perceber para que haja um aprendizado com qualidade e significativo se faz necessário existir um vínculo afetivo entre professor/aluno. Pelo motivo acima descrito, percebe que o papel do professor é fundamental e deve influenciar de forma positiva na vida dos seus alunos tornando-os capazes de ser cidadão críticos, conscientes de seus valores e virtudes.

De acordo com Rossini (2008, p.107) diz: “Devemos conquistá-lo pelo respeito e nunca pela força, pela imposição, A serenidade, o equilíbrio e a firmeza são as maiores armas para trabalhar com ele”.

Percebe-se nesta fala que temos que ter equilíbrio ao realizamos uma aula, saber transformá-la em uma rica experiência de aprendizado para os alunos, na qual deixará marcas positivas para eles, o papel do professor é saber conhecer bem seu aluno, usar sua sensibilidade nas práticas pedagógica, utilizando estratégias necessárias que produzam resultados satisfatórios para ambos. Compartilhar experiências em busca da alta avaliação faz com que o profissional tenha uma metodologia diferenciada em sala e com êxito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na coleta de dados foi aplicado um questionário que forneceu informações necessárias para o desenvolvimento do tema abordado. O questionário contém cinco perguntas, sendo todas direcionadas a duas professoras tendo como objetivo um maior aprofundamento sobre as formas de trabalho e as experiências de cada professor. As experiências vivenciadas por cada professor se fazem necessário justamente na melhoria do resultado final, e no processo que levam aos mesmos a enfrentarem dia a dia. Tornando-os pessoas mais qualificadas e aptas a selecionarem os desafios enfrentados. Com esse processo, o docente poderá lidar melhor com as dificuldades das crianças, e encorajá-las nos estudos e no meio social como um todo. Mediante esta análise foi elaborado a seguinte questão: O que você entende por dificuldades metodológicas e como elas atrapalham o processo da competência socioemocional dentro de sala de aula?

Professora Elsa: São dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem; raciocínio, interpretação, lógica, e etc. Elas apresentam entraves entre a socialização e interação professor e aluno

Professora Ana: Ao meu ponto de vista, são aquelas ações ou atividades que a gente quer fazer mas que não tem o material necessário para executá-las. A metodologia é bem aplicada quando se tem como trabalhar. Ela amplia a dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Podemos observar através das respostas dos professores que se é necessário que haja material e mais indagação no processo de ensino e aprendizagem, e que tudo que aqui se apresenta reflete na posição e no trabalho afetivo. Para com que haja também um melhor

desenvolvimento das atividades propostas para as crianças. “As crianças são cidadãos e pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, p.15).

Mediante as respostas citadas acima, com as dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor, a necessidade de trabalhar a competência socioemocional em sala de aula, indagamos: Na escola que você trabalha como é a parceria entre professor e gestão?

Professora Elsa: Nosso trabalho se baseia numa ação conjunta onde o objetivo principal é a aprendizagem de nossos alunos.

Professora Ana: Excelente porque na escola que trabalho a gente trabalha com parceria. Tudo que se é trabalhado no meio escolar há uma boa participação de todos meus colegas de trabalho. E juntos fazemos o ajustamento de ideias, e no final de cada atividade todos são beneficiados.

Conforme as respostas citadas por cada professor, nota-se que é de suprema importância os professores e a gestão escolar caminharem juntos. Com essa parceria todos serão beneficiados e principalmente aqueles os quais recebem as propostas de ensino, podendo ultrapassarem juntos as questões de isolamento, exclusão e falta de orientação da vida escolar, deliberando justificativas para o trabalho da socioemocional.

Terceira pergunta: Você professor (a) se baseia ou tem baseado em desenvolver atividades diferenciadas que despertam a participação e o aspecto socioemocional da turma na qual você atua?

Professora Elsa: Sempre busco novas metodologias para que meus alunos despertem interesse pelas atividades propostas. Os materiais oferecidos pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) têm nos ajudado muito para que a dinâmica das aulas seja diferenciada.

Professora Ana: Com certeza, o meu principal objetivo é buscar aplicar atividades e um ensino diferenciado, para que desperte o interesse em cada criança.

Todos os entrevistados mostraram-se favoráveis em suas atividades cotidianas. Expondo suas vivências, dificuldades, experiências e sua dedicação na busca por formas mais dinâmicas de ensino, onde isso dará objetivos bons não só ao professor como também alunos e sociedade. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. O educador se eterniza em cada ser que educa” (FREIRE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados, a referida pesquisa, analisa o trabalho e formas práticas dinâmicas na perspectiva da competência socioemocional no desenvolvimento do ensino e aprendizagem do docente e discente. Com base nisto, contata-se que as dificuldades metodológicas da Educação infantil são bem existentes no meio escolar e até mesmo na sala de aula, sendo que o processo de novas mudanças ocasionará um melhor posto de partida do professor, e com isso resultará uma melhor forma de ensino, mais diferenciada na sala de aula, onde todos serão beneficiados.

Com base em tudo que foi analisado, vale ressaltar que as dificuldades metodológicas são vivenciadas, dia a dia. Mas, é preciso também que o docente seja consciente que é o principal responsável por estimular o desenvolvimento cerebral e afetivo que serão úteis na vida da criança pelo resto da vida.

Dessa forma os sujeitos: professor e aluno são seres importantes em todo processo de ensino e aprendizagem, mesmo com tantos desafios o profissional que busca aperfeiçoar-se verá através de suas crianças todo seu esforço e dedicação oferecida ao longo de sua trajetória.

A competência socioemocional tem um papel determinante no processo de aprendizagem do ser humano, porque está presente em todas as áreas da vida, influenciando eminentemente o crescimento cognitivo. Assim, o socioemocional potencializa o ser humano a revelar os seus sentimentos em relação a outros seres e objetos.

Palavras-chave: Socioemocional, Família, Criança, Professor.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAHONEY, Abigail A; ALMEIDA, Laurinda R. de, Henri Wallon. **Psicologia e Educação.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

PÁDUA, I.. **Pedagogia do Afeto:** A Pedagogia Logosófica na Sala de Aula. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 56.

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR NAS TIRAS, CHARGES E QUADRINHOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CLAUDIRENE SILVA LIMA¹
NATANIEL DOS SANTOS GOMES²

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a leitura e interpretação das tiras humorísticas nas aulas de Língua Portuguesa e surgiu dos debates entre os professores, bem como os resultados nas avaliações externas e internas sobre a dificuldade dos alunos em identificar o humor, bem como em apontar possíveis soluções para esse problema. Este estudo contribui para mostrar as dificuldades presentes relativa a esse problema, além do mais, pautado nos documentos oficiais no caso a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que apresenta normas para a aprendizagem essencial em todas as áreas, principalmente a linguagem e suas tecnologias. Para tanto foi necessária uma pesquisa sobre a história do humor tendo com embasamento teórico Minois (2003), Bergson (2021), Eagleton (2019), Possenti (2010) e como ele é construído, ou seja, o efeito de sentido das palavras para a análise do humor. A trajetória de como surgiu o humor, a noção de gênero e quais os gêneros textuais do humor e a análise dessas tiras como cada autor emprega o humor. A metodologia e o corpus abrangem a análise de uma charge e três tiras: duas de Armandinho e uma de Hagar e Helga, ambas compatíveis com a faixa etária dos alunos do ensino fundamental anos finais.

Palavras-chave: Tiras, Humor, Dificuldade, Sentido, Análise.

1 Mestranda em Letras (Mestrado Profissional) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, claudirene.lima39@email.com;

2 Professor orientador: Doutor, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, natanielgomes@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa na escola é um desafio, por apresentar muitos problemas, ou seja, a dificuldade na leitura e produção textual e também pelo desestímulo dos alunos em estudá-la e se comprova nos índices da escola pública do Ideb.

Por meio de várias avaliações (IDEB, CAED, AVALIAMT), tanto externas como internas, foram constatados que os alunos apresentam dificuldade em identificar o efeito de sentido de humor e ironia tanto nas HQs, tiras e anedotas, por conseguinte, surgiu a necessidade de buscar respostas para essa problemática, ou seja, por que esse aluno não identifica esse humor sutil? Como está sendo trabalhado as tiras na escola e principalmente nas aulas de língua portuguesa? Qual o suporte teórico que confirmam essa abordagem?

Dada essa diversidade de questionamentos, buscam-se alternativas de como é trabalhado e uma proposta de como trabalhar para que esse aluno consiga identificar esse humor.

Tendo na BNCC as seguintes habilidades para se trabalhar tanto os textos multissemióticos e, bem como ironia, que é a seguinte: (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. Urge desenvolver um trabalho que possa possibilitar desenvolver essa habilidade nos alunos. O trabalho com textos multissemióticos, como tiras, história em quadrinhos é desafiador, pois busca aliar a linguagem verbal e a não verbal, e na escola, principalmente motivar os alunos pré-adolescentes.

Para responder às questões anteriores surgiram a necessidade de buscar respaldo na base teórica e para isso inicia-se abordando o tema o humor, como foi construído no decorrer da história, quais os aspectos do discurso humorístico e como empregar as palavras para se tornar uma tira cômica, e quais os efeitos de sentidos, como ironia, ambiguidade foram utilizados para construir o humor nas tiras, charges propostas neste artigo para análise.

Para a educação, o estudo representa possibilidade de utilizar as tiras e os outros gêneros da história em quadrinhos em diversas disciplinas, como já proposto primeiro pela LDB, depois PCN e atualmente a BNCC, que são os documentos oficiais que trazem as matrizes

curriculares com as habilidades para serem trabalhadas nos diferentes níveis e anos.

É de suma importância no âmbito escolar pois apresenta diretrizes para um ensino voltado para o humor e a ironia nas histórias em quadrinhos e tiras, analisando o verbal e o não verbal desde as turmas do ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano), passando pelo ensino fundamental II (6º ao 9º ano) até o ensino médio consoante Vergueiro (2020) sobre como utilizar os quadrinhos no ensino:

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, cabe ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etárias, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos (VERGUEIRO, 2020, p. 26).

Como foi visto Vergueiro aponta várias formas de se trabalhar com os quadrinhos em sala de aula, em todas as disciplinas, não apenas da área de linguagem ou especificamente de língua portuguesa.

Outro aspecto importante da pesquisa é a proposta de trabalhar, direciona e sugere várias formas de se trabalhar, auxiliando assim muitos professores que deparam com essa dificuldade em seus alunos, principalmente os de língua portuguesa que a cada ano surge essa problemática nas avaliações externas e somos cobrados a resolver essa situação, ou seja, a trabalhar com essa habilidade para melhorar esse desempenho.

O estudo integra a linha de pesquisa do Mestrado Estudos Linguísticos, na área de concentração Linguagens e letramento, pois busca o incentivo à leitura, bem como a interpretação das tiras e outros

gêneros das histórias em quadrinhos, trabalhando com o aluno os textos multissemióticos e analisando a linguagem verbal e não verbal.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, qualitativa na qual através da dificuldade dos alunos comprovadas em avaliações externas e internas, foi buscar na literatura vigente meios de propiciar um melhor desempenho ao aluno para a interpretação das tiras, charges e buscando formas de trabalho para que o mesmo possa alcançar a habilidade de identificar o humor .

Partindo das teorias dos autores sobre o humor e os efeitos de sentidos, foram feitas a sequência didática para a análise da charge e tiras humorísticas e para isso foram selecionadas conforme à faixa etária dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O HUMOR

Fala-se muito sobre humor, mas na maioria das vezes não se analisa o que significa humor.

O que o humor provoca? Visualmente como observamos que a pessoa esteja humorada ou que um texto provocou humor? É por meio do riso e o que vem a ser o riso? Conforme Eagleton:

O riso é uma língua composta por uma imensa variedade de dialetos: cacarejar, cachinar, berrar, grunhir... gargalhar. É possível dar uma risadinha, rir estridente, em silêncio, sarcasticamente, nervosamente e assim por diante. O riso pode surgir em explosão e, picos, tempestades, rajadas, ondulações ou torrentes, pode ser ensurdecedor, ressonante, fluido, serpeante ou lancinante.... O sorriso é visual e o riso é primariamente aural. (EAGLETON, 2019, p.13)

Como visto há diversas formas de nomear o riso, entretanto o significado é diferente e pode observar também que a poesia está presente nessa definição. E mais adiante Eagleton diz que essas várias formas listadas podem ter pouco ou nenhuma relação com o humor.

E o que significa humor? O Dicionário Houaiss apresenta o verbo humor como comicidade em geral; graça, jocosidade; expressão irônica e elaborada da realidade; espírito; faculdade de perceber ou expressar tal comicidade.

E no Aurélio, 2010 consta o seguinte significado: veia cômica, espírito, graça; capacidade de perceber e expressar o que é cômico ou divertido. (AURÉLIO, 2010, p. 404)

Para Minois, 2003

O humor é um sexto sentido que não é menos útil que os outros. Há aqueles que são dotados desse sentido e aqueles que não o têm – essa enfermidade os priva de um ponto de vista essencial sobre o mundo: eles o veem, o escutam, o tocam, o desfrutam, mas não se dão conta de que ele não existe. (MINOIS, 2003, p. 79)

E a partir desses significados, vai perceber que como identificar o humor nos gêneros textuais.

A HISTÓRIA DO HUMOR

Descobre -se o que é humor empiricamente falando através do riso, ou seja, se não manifestou um riso, não teve humor. Será que é isso de acordo com os teóricos? Observa-se que o riso surgiu antigamente e os tipos de risos e como surgiu.

A origem do riso inicia-se lá na antiguidade grega atribuindo a criação do mundo com várias gargalhadas, a cada uma Deus cria algo, como os deuses, a luz, a água e assim surge o mito do riso, tendo diversos filósofos expondo sobre o riso, como Aristóteles que atribui o riso ao homem, que ele é o único que tem a capacidade de rir.

Conforme Minois,

O riso inextinguível dos deuses, depois de ser encarnado no riso agressivo e demente de Homero, explodiu entre o riso grosseiro e amargo de Diógenes, o riso desabusado de Demócrito, a ironia de Sócrates, a eutrapelia de Aristóteles. Das faces graves de Pitágoras, de Aristomenes, que, segundo Claudio Eliano nunca riram, à face risonha e trocista de Luciano, que ri de tudo, os

gregos apresentam um leque completo das atitudes diante da existência. (MINOIS, 2003, p. 76)

Há diversos tipos de riso de acordo com os filósofos e os mesmos foram vistos e nomeados de acordo com seu riso e outros também pela ausência do riso. Isso que ocorreu na antiguidade grega e caminhando um pouco mais observa-se que os latinos possuíam também humor e é na sátira que desabrocha o verdadeiro riso romano.

Segundo Minois,

O humor está em toda parte. Resta saber se ele adquire formas típicas particulares a um povo, uma nação, a um grupo religioso, profissional ou outro: humor inglês, alemão, americano, judaico, latino etc. Não, o humor é universal, e essa é uma forma de suas grandes qualidades. (MINOIS, 2003, p. 79)

O riso está em toda parte, e foi citado desde seu início na Grécia antiga, passando pelos romanos, ele permeia todos os outros lugares e a cada um expõe uma forma de se fazer rir, como Minois acrescenta,

Há mil maneiras de fazer rir, por palavras e por ideias. No cômico de palavras, Cícero registra o simples trocadilho(ambiguum) ou palavras de duplo sentido, a palavra inesperada que surpreende o auditor, a paronomásia, ou aproximação fonética de duas palavras de sentido diferente, o jogo de palavras com nomes próprios, as citações paródicas, as antífrases, metáforas, alegorias, antíteses. No cômico de ideias, ele cita pequenas histórias engraçadas inventadas, as aproximações históricas, hipérboles, alusões, traços irônicos. (MINOIS, 2003, p. 106)

Existem várias formas de fazer rir, de fazer humor, tanto empregando as palavras, as figuras de linguagem como por ideias, por pequenas histórias empregando a imaginação para ter esse efeito e o riso pode ser utilizado para convencer, para ensinar, atacar, defender e pode ser usado para denunciar, criticar, enfim várias possibilidades de sua função.

Chegando à Idade Média, tem-se o riso parodístico. Para Minois,

Na idade média, o riso coletivo desempenha papel conservador e regulador. Por meio da paródia bufa e da zombaria agressiva, ele reforça a ordem estabelecida

representando seu oposto grotesco: exclui o estranho, o estrangeiro, o anormal e o nefasto, escarnecendo do bode expiatório e humilhando o desencaminhado. O riso é, nessa época, uma arma a serviço do grupo, uma arma de auto disciplina. MINOIS, 2003, p. 174)

A cada período no decorrer do tempo temos um riso que se destaca, de acordo com os teóricos ou filósofos da época. Na Idade Média, há o emprego da paródia para desenvolver o riso e serve para criticar sendo ele uma arma.

A Idade Média é um período em que o humor é exposto em forma de fábulas, cujo tema principal é sobre as mulheres, o sexo, os medos e desejos de liberdade. Apresentando o clérigo de forma avarenta. Para Minois,

Atrás do riso, sob o riso, existe um imenso território de sofrimento, obscuramente dissimulados, provisoriamente abolidos. A vontade de exorcizar esse medo é manifesta; a fábula é a angústia exorcizada pelo riso. O riso mais profundo é, talvez, aquele que desvela e detalha as inquietudes, as angústias, os desejos, os sonhos, em uma palavra, os sentimentos perturbadores escondidos no coração dos seres. (MINOIS, 2003 p. 196)

Eles utilizavam o riso para disfarçar o medo e empregava a fábula para isso e também a fábula se coloca diante de outro medo: o medo da morte. Outra forma de expor o humor é através das farsas que é um teatro ao ar livre e o objetivo de ambos é fazer rir e o que difere uma da outra é o público: a fábula é nos castelos, e na farsa é um público mais popular.

O riso na Renascença traz uma grande novidade: ele entra para a literatura e de acordo com Minois,

Confinado aos gêneros populares da farsa e da comédia, durante a Idade Média, que só trataram de assuntos nobres_ filosofia, teologia, história – com grande seriedade, eis que Boccaccio, Rabelais, Cervantes e Shakespeare o riso ascende ao estatuto filosófico. [...] O riso não é só divertimento, pode ser uma filosofia eis uma das grandes descobertas da Renascença, que dá ao riso

direito de cidadania na grande literatura. (MINOIS, 2003 p. 294)

Como foi visto os grandes teóricos no decorrer dos séculos atribui um papel importante ao riso. E foi no século XVI que aparece a quintessência do riso: o humor. O humor é indefinível, pode praticar, mas não descrevê-lo. Conforme Minois (2003), o “humor tem necessidade de contraste: é um duplo olhar , sobre acontecimentos e sobre a vida, um simples olhar só vê as aparências e produz , de maneira inevitável, tolice e fanatismo, ou, mais frequentemente, os dois ao mesmo tempo.” (MINOIS, 2003, p. 305)

O HUMOR CONTEMPORÂNEO

No século XX, ri-se de tudo, o riso é o ópio do século e o “humor universal padronizado, midiático, comercializado, globalizado, conduz o planeta”. Como diz Minois. O humor ajuda o homem do século XX a existir e sobreviver as catástrofes. Consoante Minois (2003)

O humor e a ironia generalizam-se no século XX, mas um e outro são constatações de impotência, conduta que permitem ultrapassar o absurdo do mundo, do homem, da sociedade. Nesse sentido, esse século que ri de tudo pode ser aquele da morte do riso, de um certo riso. [...] O humor moderno é menos descontraído que o de séculos passados, porque incide não mais sobre este ou aquele aspecto da vida, mas da própria vida e de seu sentido, ou da ausência de sentido. (MINOIS, 2003, p.569)

O humor e a ironia do século XX é menos descontraído, pois rir-se de tudo e da vida não de um aspecto, dos seu significado ou da falta dele. O riso nesse período é muito utilitário para possuir alegria.

O riso moderno é controlado, não mostra mais os dentes, ele substituiu o riso espontâneo e livre e se tornou uma máscara para a perda de sentido. O humor no século XXI é absolutamente necessário, pois como o homem vai sobreviver aos problemas sociais, ambientais, se não tiver o riso para desestressar e como ainda não terminou sua evolução e se ele que sobreviver, precisa-se adaptar-se e rir. E terá que ter uma dose de humor.

Foi vista a trajetória do riso durante os séculos e qual seu papel. E como realmente é o riso? Quais situações risíveis? De que forma ele

aparece? E Aristóteles atribui o riso ao homem e não há cômico fora do que é propriamente humano, pois só o homem possui a capacidade de rir ou se ri de uma situação ou de um animal é porque vê uma característica humana.

Há o cômico nas formas, nos movimentos, nas situações e das palavras. Várias formas ou movimentos que as pessoas fazem que levam ao riso, por exemplo, uma pessoa que tropeça e cai, um que puxa a cadeira do outro e este vai ao chão, formas de falar, de andar, tudo isso leva ao riso.

Há várias formas de colocar o efeito cômico, e a interferência é uma delas, como diz Bergson (2021),

A interferência entre dois sistemas de ideias em uma mesma frase é fonte inesgotável de efeitos cômicos. Há aqui, muitos modos de obter a interferência, quer dizer, de dar a mesma frase duas significações diferentes independentes que se sobrepõem. O menos importante desses procedimentos é o trocadilho. No trocadilho, é a mesma frase que aparece ter dois sentidos independentes, mas isto se dá apenas em aparência pois na realidade há duas frases diferentes, compostas por palavras diferentes, que fingimos confundir entre si por não nos causarem a mesma impressão auditiva. (BERGSON, 2021, p. 89)

Para que esse trocadilho aconteça emprega-se as figuras de linguagem como as metáforas e comparações, por isso que o cômico acontece pelo jogo de palavras. Outro meio de efeito cômico é a transposição, que a partir de um jogo de palavras possa significar e promover o cômico, o riso. Para Bergson,

Os meios de transposição são tão numerosos e tão variados, a linguagem apresenta uma continuidade tão rica de tons, o cômico pode passar por uma gradação tão ampla, que vai desde a zombaria mais rasa até as formas mais elevadas de humor e de ironia, que renunciamos a uma enumeração completa. (BERGSON, 2021, p. 90)

O cômico pode ser por meio de uma zombaria, de humor ou da ironia, empregando o jogo de palavras o humorista cria o efeito para que os leitores possam rir da situação.

E quais os gêneros textuais aparecem o humor? E de que forma trabalhar o humor em cada gênero? As respostas serão dadas no decorrer do trabalho. Uma delas apresenta Possenti (2018),

O humor, como a literatura, é um campo em que se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge e aos trocadilhos, passando pelas ‘crônicas’ e narrativas, história em quadrinhos, tiras, pelas piadas, comédias “em pé”, programas de rádio e de TV, canais de youtuber e pela exploração humorística de outros tipos de texto: provérbios alterados, pseudoaforismo, paródias etc. (POSSENTI, 2018, p. 28)

O humor aparece de várias formas, nos diversos gêneros, através de jogos de palavras, figuras de linguagem e como se desenvolve especificamente nas piadas, charges, tiras? É o que vai ser apresentado a seguir, evidenciando a função de cada uma é como foi construído esse humor. Antes de abordar como o humor foi construído em cada gênero, é necessário que se apresente a noção de gênero. O conceito de gênero do discurso é fundamental nos estudos da linguagem, pois contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano.

Há uma infinidade de gêneros textuais e conforme seu suporte ocorre uma denominação diferente. De conformidade com Bakhtin, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana. (...) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pela seleção operada nos recursos da língua _ recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais _ mas também, é sobretudo, por sua construção composicional.

As situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas.

A partir dessa perspectiva, vamos analisar o humor em alguns desses gêneros e a seguir ter um enfoque maior nas tiras cômicas ou como identificar o humor nas tiras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho nas aulas de língua portuguesa proposto é desenvolver essa sequência didática na qual aborda os efeitos de sentidos analisando esses dois gêneros textuais charge e tiras adequadas a faixa etária dos alunos pré-adolescentes, outrossim essa sequência pode ser trabalhada em todas as turmas tanto do ensino fundamental e médio, tendo o cuidado de selecionar as tiras de acordo com a faixa etária.

A sequência didática ocorre da seguinte forma: No primeiro momento faz a parte introdutória, perguntando ao aluno sobre o que é o humor, a partir daí como o trabalha de análise da charge, e já explicando a construção do efeito de sentido de cada um dos gêneros trabalhados: charge, inicialmente e as duas tiras de Armandinho e a tira de Hagar e Helga.

Neste trabalho vamos analisar somente alguns dos textos que trabalha o humor, geralmente são muitos, no entanto vai dar o enfoque de acordo como o humor é construído nas tiras e charge.

O gênero textual comumente que se encontra o humor é a charge que é liga ao assunto do cotidiano.



Figura 1

Fonte: <https://www.aio.com.br/questions/content/a-critica-dessa-charge-res-salta-de-forma-humoristica-uma-questao> Acesso 2022-09-07

Observe que nessa charge o humor é construído através da relação do texto verbal e o não verbal. E para o leitor fazer a interpretação requer associar as duas linguagens. E se não fizer essa associação, não entende o sentido de incoerência da charge.

Como se constrói o humor em uma charge? Observa-se que é através da crítica a uma situação, empregando as palavras e a imagem, tendo significado da situação, pois como era para ir numa manifestação do dia sem carro e eles estavam usando um carro, ou seja, a incoerência da atitude.

O gênero textual tiras humorísticas ou tiras cômicas é um gênero textual que o seu suporte geralmente é o jornal, apresenta relativamente curta e como a charge relaciona o texto verbal e o não verbal, bem como a linguagem utilizada pode ser figuras de linguagem como a ironia.



Figura2

Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR9B-3UttLyy9IW01iqyJDqEliXptCudxNIXOL-wMK1&s> - Acesso em 2022-09-07

No primeiro quadrinho o médico pergunta a Armandinho se é paciente, no sentido de estar doente, no entanto ele responde que foram duas horas esperando sem ter um gibi para ler e no terceiro ele diz que sua paciência já tinha ido fazia era tempo, no sentido de não conseguir esperar. Nessa tira usa a técnica de fazer humor com a ambiguidade, ou seja, o duplo sentido da palavra paciente, ou seja, o adjetivo paciente – de estar num consultório para ser atendido e o substantivo paciência que quer dizer saber esperar.



Figura 3

Fonte: https://64.media.tumblr.com/1dfc71dffa0d9f77e507bd3d72e8b343/tumblr_ng24hqmPpF1u1iysqo1_1280.png - Acesso em 2022-09-07

No primeiro quadrinho, Armandinho pergunta `mãe se poderia comer chocolate, ela responde que teria que falar com o pai, no segundo quadro o menino fala com o pai, fazia perguntas do cotidiano, como tinha sido o dia de trabalho do pai e o pai responde à pergunta, no terceiro quadrinho, ele come o chocolate e a mãe pergunta se tinha falado com o e ele responde que sim, só que ele omitiu o fato de que ele não tinha dito nada sobre comer chocolate com o pai. O humor nessa tira foi empregado para indicar o duplo sentido da palavra falei, empregado com intenções diferentes para o Armandinho conseguir o que queria.



Figura 4

Fonte: Disponível em: <https://www.alienado.net/fotos/2011/02/Tirinha-Helga-e-Hagar-ironia.jpg>

Nesta tira a esposa Helga diz para Hagar para ele ajudá-la nos serviços de casa que requer esforços físicos, entretanto ele continua sentado e ainda afirma que ela não quer que ele machuque as costas. Nota-se que ela utilizou uma ironia e o mesmo não entendeu ou fingiu não entender o que ela quis dizer.

As palavras são exploradas de certas formas no humor porque as propriedades que são exploradas pertencem às palavras na língua, nos diversos discursos. (Possenti, 1998, p. 92)

Ademais Possenti (2007) em seu artigo humor de circunstância diz que

Os textos humorísticos, como outros textos, exploram certos fatos e outros textos, próximos e distantes, e seguem outros procedimentos característicos desse gênero (criam surpresas, mudam de direção etc.) como o fazem também outros gêneros em relação a seus procedimentos característicos. O que nos faz pensar que o humor é cultural, ou mais dependente de fatores culturais do que outros fenômenos – textuais ou não – é, mais frequentemente, o desconhecimento dos dados e, talvez especialmente, o fato de que, no caso do humor, há uma manifestação clara de seu funcionamento, o riso.(p.343)

Um dos aspectos linguísticos em que se apresenta o humor é a ironia, na qual, de conformidade com Orlandi (2012)

A ironia se dá pelo estabelecimento de uma região significativa, de um espaço de linguagem em que não só simulações, mas também alusões e mesmo rupturas de significação podem ser desenvolvidas. Este espaço pode ser visto na perspectiva: A) dos interlocutores; B) do referente; C) da própria linguagem.

Como abordado por alguns teóricos tanto o humor quanto a ironia dependem muito do contexto e da visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto esse trabalho com sequência didática abordando a análise da charge e duas tiras humorísticas foi desenvolvido para que os alunos aprendam como o humor é construído através dos efeitos de sentido e a partir daí pudessem sanar ou amenizar a dificuldade em identificar o humor nos gêneros textuais.

Através da revisão bibliográfica foi possível identificar o percurso do humor no decorrer dos tempos, bem como investigar o motivo dos alunos terem dificuldade em identificar o humor e um dos fatores que

contribuir para isso é a própria história do humor e que a maioria dos comediantes, nos quais eles possuem acesso, praticam o humor por esteriótipos, além disso, foi visto que para que esses alunos consigam identificar o humor, é necessário o trabalho com os efeitos de sentido vistos em Possenti(2018) e Orlandi(2012).

Os resultados obtidos mostraram que a melhor forma de resolver essa questão é o trabalho com a sequência didática, empregando os efeitos de sentidos de acordo com os gêneros estudados aliando a linguagem verbal e a não verbal.

Esse estudo é apenas o início de um trabalho que requer uma pesquisa mais aprofundada em outros aspectos, pois aqui deu o enfoque nos gêneros que trabalham com o humor, a charge e as tiras humorísticas.

Foi observado que essa metodologia é importante para se trabalhar com todos os alunos na aula de língua portuguesa, tendo consciência de que os professores precisam sair do livro didático e buscar informações além para melhorar a competência leitora dos alunos.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. O riso: ensaio sobre o significado do cômico. Tradução e notas de Maria Camargo Cappello. São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 06 jun. 2022.

EAGLETON, Terry. Humor: o papel fundamental do riso na cultura. Tradução de Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro: Record, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Coesão textual. 6ªed. São Paulo: Contexto, 1993.

MALISKA, Mauricio Eugênio e SOUZA, Silvana Colares Lúcio de. **Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise das histórias em quadrinhos**

da Mafalda. Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso / UNINCOR
V. 11 - N.º 1 (janeiro-junho – 2014

MINOIS, George. A história do riso e do escárnio.; tradução Maria elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: editora UNESP, 2003.

POSSENTI, Sírio. Cinco ensaios sobre Humor e análise do discurso. São Paulo: Parábola, 2018.

POSSENTI, Sírio. Humor, língua e discurso. São Paulo: Contexto, 2010.

A ÉTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

AMANDA FERREIRA BARBOSA¹
DIANA SAMPAIO BRAGA²

RESUMO

Este texto tem por objetivo de descrever a relação entre a ética e as relações pessoais e seus benefícios nos processos de aprendizagem dos alunos em ambiente escolar. Especificamente a sala de recurso multifuncional, sala esta que ocorre os atendimentos educacionais especializados- AEES. Uma vez que uma escola que adota nas suas relações interpessoais e pessoais a ética, faz com que o aprendizado seja mais discutido e ampliado dando a oportunidade de o aluno aprender de forma mais dinâmica, lúdica, reflexiva e diversificada. Assim como na sala de recurso multifuncional o papel da ética nas relações pessoais entre os alunos público alvo desta sala e o professor do AEE atuante nela, são de supra importância para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos durante seus atendimentos. Já que suas relações com o meio em que vive vai ser explorado de forma benéfica e interativa, nos postulados da ética em vigor. Nesta pesquisa tem como metodologia a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo cujo método foi pautado no método dialético, pois neste método tem por finalidade as discussões das ideias e teorias. O referencial teórico metodológico se pauta nas teorias dos estudos de Neves (2019), Costa (2017), Mahoney e Almeida (2005). Os principais resultados desta pesquisa é a ética nas relações pessoais entre o corpo docente e discente é um dos caminhos mais adequados para um ambiente

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB – PB, amandaferreirabarbosa0@gmail.com;

2 Professor orientador: Diana Sampaio Braga, Prof^a. Dr^a em Psicologia Social, Universidade Estadual da Paraíba-UEPB-PB.

escolar favorecedor da reflexão e construção de consciência crítica dos alunos; E na sala de recurso multifuncional a ética possibilita o fortalecimento entre o elo dos alunos e do professor de AEE, assim como a confiança dos seus familiares.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos a ética nas relações pessoais em ambiente escolar, ética esta que é fundamental para se conviver em um ambiente saudável, onde tantos os alunos, quantos os funcionários da escola, possam trocar vivências e experiências em ambiente escolar de forma tranquila, respeitável e tolerante. E dentre das relações pessoais em ambiente escolar, abordaremos aqui as relações de aprendizagem. Relações está tão necessária para o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

Por isso é de suma importância discutir a relação da ética no trabalho escolar na perspectiva da aprendizagem dinâmica que respeita a vivência do aluno e autonomia do professor. Ética está que é necessária para que haja aprendiam em sala de aula, pois o ato de ensinar, não é apenas passar conteúdos científicos e programados por leis e propostas curricular, e sim um ato em que a troca de experiência e vivências, onde tanto o aluno quando o professor aprendem junto, onde a vivência, emoções, costumes, hábitos, crenças e credos do aluno devem ser respeitado, como também a cátedra e planejamento do professor também.

Neste artigo terá como objetivo geral em investigar a relação da ética nas relações pessoais em ambiente escolar. Sendo que os objetivos específicos tratarão relacionar essa relação entre a ética e as relações pessoais com a aprendizagem e inclusão em ambiente escolar; discutir a ética na escola e por fim discutir nas relações pessoais a melhor forma de desenvolver a ética.

Neste artigo iniciaremos a discutir o que é ética nomenclatura tão utilizada na nossa sociedade atual, porem tão pouco aplicada pela sociedade. Seguida por outra discursão relacionado a ética em ambiente escolar e por fim falaremos neste artigo a ética na aprendizagem tema chave deste artigo, tudo isso se baseando nas teorias e visão de Costa (2017), Mahoney e Almeida(2005),Neves(2019) e entre outros.

Estudiosos e teóricos que defendem a aprendizagem dinâmica, a aprendizagem reflexiva, ou seja, defendem um novo olhar para o processo de aprendizagem, que visa a ética numa esfera de aprendizagem. Assim nas conclusões finais citaremos os benefícios em se ter ética em ambiente escolar para melhor desenvolver a aprendizagem

dos alunos assim como seu processo de inclusão, tudo isso focando a ética nas relações pessoais dos agentes do ambiente escolar, pois sem essas relações pessoais postuladas na ética a aprendizagem não será desenvolvida de forma plena.

METODOLOGIA

Este artigo tem em seus procedimentos metodológicos o método qualitativo cuja finalidade é dar ênfase os estudos que visem o processo de indução, de dedução, de dialética etc. Para Galliano (1986, p. 6), “método é um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim”.

Assim este artigo visou também o caráter de dialético uma vez que a pesquisa de caráter dialético tem por objetivo de utilizar assim o método dedutivo, sem, no entanto, abrir mão do método dialético.

Para LAKATO (2003, p. 86) o método dialético, no âmbito da pesquisa científica, significa “estabelecer ou encontrar uma tese, contrapondo a ela uma antítese encontrada ou responsabilmente criada e, em seguida, buscar identificar ou estabelecer uma síntese fundamentada quanto ao fenômeno investigado”.

E por fim a pesquisa utilizada para realizar este artigo foi a pesquisa bibliográfica, pesquisa está que tem por objetivo buscar informações, citações e conhecimentos nas referências bibliografias (livros, artigos, ensaios, resumos e etc.).

REFERENCIAL TEÓRICO

A final o que é ética? Iniciamos aqui com esta pergunta simples, porém de grande questionamento. Ética segundo o dicionário vem do termo grego **Ethos** que significa caráter e costume. A ética nada mais é do que os conjuntos de padrões de valores morais de um grupo ou indivíduo. Assim é as ações de padrões de comportamento do ser humano, resultado da convivência humana.

Ou seja, é uma ação humana, e nas relações entre humanos deve-se ter ética, desde os primórdios dos surgimentos das cidades em que os seres humanos se unem para morar e conviver juntos em cidades, a ética surgiu, passa a ser discutida e até mesmo cultuada como uma

deusa. A exemplo citamos a cidade-estado grega Athenas que cultuava a deusa **Têmis** deusa da justiça e da ordem social e consciência coletiva. A deusa era a personificação da ética vista como “a dama da justiça de olhos abertos”.

Sendo assim a ética sempre esteve presente na nossa sociedade e no ambiente escolar não é diferente, pois a escola faz parte da sociedade, sendo um dos pilares da sociedade moderna, a ética sempre está presente na escola, seja as relações de aprendizagem, se nas relações pessoais e nas relações de convivências da comunidade escolar(funcionários, alunos e família de alunos).

Pois a escola além de ter ética na sua vivencia ela também tem a função de transmitir de forma consciente a ética aos alunos que é a valorização das questões morais no desenvolvimento da capacidade humana e a integração social dos alunos e sua civilidade, tornando assim alunos verdadeiros cidadãos. Mas para que a escola de fato transmite em seus ensinios a ética, ela deve ser ética, ou seja a ambiente escola deve ter ética, e nas relações pessoais deve ter ética. Segundo Neves (2019) o ser humano aprende através das emoções e sensações oriundas do ambiente externo, ou seja, o ser humano não é só carne, osso, cognitivo e social, é também emocional.

As emoções que motivam o ser humano a aprender; na escola as emoções (tanto de alunos quanto dos funcionários da escola) deve ser tratada com um novo olhar. Pois são estas emoções que garantem a aprendizagem dos alunos, ou seja, se o aluno se motiva, se é cercado de emoções positivas o aluno terá bons resultados, mas se o aluno perde o interesse, se tive com as emoções alteradas seu desenvolvimento será prejudicado. Assim também ocorre com os professores e demais agente da escola, se tiverem com suas emoções bem trabalhadas farão seus papeis de forma em ambiente escolar de forma dinâmica, motivada e bem executada, mas se tiverem com seu estado emocional abalado terão seu rendimento profissional abaixo do esperado.

E para que as emoções dos todos que fazem parte da escola, esteja bem, a escola deve ter em suas relações a ética, a chamada ética profissional, na qual se pauta em proteger e garantir a vida, a diversidade, o respeito a tolerância, a liberdade e a crença tudo isso em ambiente de trabalho. Um ambiente de trabalho que aja de forma ética conta com agentes éticos, agentes este que atua em de forma que cumpra

os princípios morais e valores da sociedade em vigor, tendo em vista a valorização do bem-estar do outro.

Assim na escola, instituição está que forma cidadãos aptos a viver e conviver na sociedade, engloba o conceito de ética do trabalho, para trabalhar de forma dinâmica no só a aprendizagem dos alunos, como também as relações interpessoais dos alunos e dos funcionários da escola.

Como cita os autores (KATZ, 1955; CHIAVENATO, 2003) O cotidiano exige o comportamento ético de todos os indivíduos e as relações interpessoais compõem as habilidades humanas que juntamente com habilidades técnicas e conceituais são exigidas dos profissionais que o mercado de trabalho busca. Ou seja, nossa sociedade exige profissionais que tenha uma relação interpessoal bem desenvolvido, que seja ético. Assim na escola não é diferente os agentes devem ser éticos e terem uma relação interpessoal bem desenvolvida.

Para Mahoney e Almeida(2005), a escola cada vez mais se a necessidade de se trabalhar de forma reflexiva a forma de lida com as relações interpessoais dos alunos, mostrando que para se tornar cidadão, se conviver de forma consciente em sociedade, não é apenas decorar formas geométrica, datas comemorativas e regras gramaticais, mas também deve aprender a conviver com o outro, conviver e tolerar o outro, saber lidas com os demais e consigo mesmo.

Mas para tudo isso ser feito em ambiente escolar , como cita Costa(2017), o professor, gestor e equipe pedagógica dever antes mesmo ser trabalhado as relações interpessoais com a própria equipe, uma vez o caminho para uma boa relação interpessoal com a equipe pedagógica é o diálogo, a partilha, a empatia, o foco, o planejamento coletivo e ativo, todos esses fatores contribui para que se tenha uma relação interpessoal ética por parte do membro da equipe pedagógica.

E como cita Neves(2019) o profissional pedagógico que tenha ética na sua relações interpessoais, poderá transmitir de forma, ágil, reflexiva, democrática, novos caminhos para que o aluno possa ter também uma relação interpessoal ética; Com isso é possível o aluno se desenvolver tanto intelectualmente, emocionalmente, socialmente, pois seu processo de aprendizagem será justo, rápido e favorável ao ritmo cognitivo do próprio aluno.

Já nas salas de recursos multifuncionais praticas pedagógicas paudadas na ética vai priorizar as potencialidades dos alunos públicos alvos

desta sala durante seus atendimentos os chamados AEE (Atendimentos Educacionais Especializados), nesta sala a função do professor não é apenas desenvolver atividades voltadas ao desenvolvimento dos alunos públicos alvos que são os alunos com deficiência, TGD (Transtornos Global do Desenvolvimento) e Altas Habilidades; mas criar estratégias pedagógicas que façam com que de fato o aluno se sinta incluído no ambiente escolar, assim a ética é importante pois, a ética vai fazer com que esse professor se volte para valorização do aluno, ou seja percebendo que ele é um ser humano capaz de aprender e se desenvolver no ambiente escolar. E não seguir estereótipos e conclusões estigmatizadas em relação a deficiência do aluno. Segundo Goffman (2004) não há pessoas que não se desenvolvem na sociedade, mas sim estigmas que são criados em torno das pessoas com deficiência levando elas para não se desenvolverem na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo os estudos aqui apresentados os resultados desta pesquisa sobre a importância da ética para o ambiente escolar é

As relações interpessoais em ambiente escolar são de suma importância, pois nossa sociedade atual, com advento da internet, o advento da robótica, com o rápido acesso às informações, as relações de poder e interação cada vez mais mecânica e rápida, torna cada vez mais o ser humano isolado, fútil, dissimulado e egocêntrico, com os alunos não é diferente; em uma sociedade cada vez mais digital que considera aplicativos de likes, uma nova forma de se relacionar com as pessoas comum, torna as relações interpessoais mais frágeis, onde os alunos ficam sem saber como trabalhar com suas emoções e relações em convívio com o outro.

Pois é na escola que este profissional o professor seja ele de sala regular ou sala de recursos, vai ensinar aos alunos os conceitos de ética, as noções de relações interpessoais e pessoais. A aprendizagem só vai ser desenvolvida se o agente escolar saber como relacionar a aprendizagem com as relações interpessoais, seja dos alunos, seja dele mesmo.

E para que haja de fato inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar a escola deve ter em seu currículo ações pedagógicas pautadas na ética, pois só assim a escola vai trilhar o caminho da

inclusão. No qual todos os alunos independentes de serem deficientes ou não vão poder ser incluídos na sala de aula e vão poder se desenvolver nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nesta pesquisa, que um dos fatores que contribui muito para o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno é de fato as contribuições das relações interpessoais e pessoais que o próprio aluno vive e experimenta ao longo de sua vivência em sociedade.

Mas para que as relações sejam elas interpessoais e pessoais, sejam de fato contribuidores do processo de aprendizagem dos alunos, estas devem ser bastante trabalhadas nos ambientes em que estes alunos convivem, especialmente na escola, uma vez que o aluno passa sua maior parte de sua vida em ambiente escolar. Por isso a escola deve estimular e desenvolver novas estratégias de se trabalhar as relações pessoais dos alunos de forma positiva.

E a ética nas relações pessoais devem ser o foco dessas estratégias, pois é na ética nas relações, que será possível obter um bom resultado na aprendizagem dos alunos, uma vez que a ética visa de forma a valorizar as particularidades dos alunos, sua diversidade, seu modo de interpretar os conteúdos e as vivências em sociedade.

Uma vez que o processo de aprendizagem não deve ser mecânico, rígido, inflexivo, que só visa o aluno a ver os conteúdos, decora-los, assimila-los, sem dar chance ao aluno verdadeiramente aprender, refletir, saber o porquê está aprendendo determinado conhecimento, sem dar a oportunidade ao aluno relacionar essa aprendizagem com suas vivências e emoções. E no que diz respeito ao processo de inclusão de aluno com ou sem deficiência no ambiente escolar a ética tem um forte papel para garantir esse processo de inclusão, pois a ética no ambiente escolar vai fazer com que se criem posturas e condutas que garantam o respeito e aceitação desses alunos por parte dos docentes e discentes da escola. Pois profissionais com metodologias pautadas na ética vão criar em suas metodologias ações que valorizem o aprendizado dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência inseridos na sala de aula regular e sala de recursos.

Assim ter ética na aprendizagem é democratizar o conhecimento, mostrar novas formas de chegar a uma aprendizagem dinâmica, sem

dogmas, sem preconceitos, sem intolerâncias para determinados assuntos, respeitando o currículo escolar, a ciências seja matemática, linguística, científica e as artes visuais, musicais, histórica e plástica, tudo isso respeitando o planejamento do professor para trabalhar determinado conteúdo e respeitando e a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos**: fundamentos básicos. 5 e São Paulo: Atlas, 2003.

COSTA, Gisele Ferreira da. **O afeto que educa**: afetividade na aprendizagem. Disponível no site www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/o-afeto-que-educa.pdf. Acessado em 27/08/2021 as 14:11.

GOFFAMAN, Erving. **ESTIGMA** - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo. 4. Ed. Editora LTC. 1981.

KATZ, Robert L. **Skills of na effective administrator**. Havard Business Review, jan. fev.1995, p.33-42.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinha Ramalho de. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Revista: Psicologia da Educação n.20 São Paulo, jun.2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 5ª ed., 2003.

NEVES, Michele de Jesus. **Ética nas relações de trabalho**. Revista científica multidisciplinar núcleo de conhecimento. Ano 04, ed 01, vol 07, pp.11-46. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

ANA LARISSA DO NASCIMENTO MARANHÃO¹

RESUMO

O artigo trata da importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico, teve como objetivo destacar a importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico. Para fundamentar esse estudo buscou-se refletir sobre as concepções de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e outros autores que trazem considerações sobre o processo de leitura; bem como, nas pesquisas de Freire (1989), Nóbrega (2014), Silva e Kohn (2016), BNCC (2018), Sousa e Almeida (2015), que trazem questões acerca da promoção de um leitor crítico. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica. O estudo justifica sua relevância à medida que é na infância que se inicia o processo de desenvolvimento da leitura. Diante das leituras considera-se o ato de ler como ação crítica pode se iniciar ainda na infância, nos anos iniciais, diante de situações de prática de leitura de textos reais e contextualizados, que sejam instigantes e significativos.

Palavras-chave: Leitura. Leitor crítico. Anos iniciais.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Psicopedagogia – UVA. Especialista em Alfabetização e Letramento – PLUS. Graduada em Pedagogia – UECE. Professora pedagoga - SME, la.maranhao@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A habilidade de ler geralmente se desenvolve ainda durante a infância. Esta habilidade pode começar a partir do momento que a criança se percebe pertencente a um universo socialmente letrado, onde a comunicação se estabelece por letras, números e símbolos. Saber interpretar esta comunicação desde cedo dá a criança a oportunidade de interagir no mundo. Quando já consegue identificar um objeto pela sua cor e formato, quando percebe que notas e moedas têm diferentes valores, quando consegue “ler” uma determinada marca de alimento pelo rótulo; nesses momentos a criança já iniciou seu processo de leitura e letramento, e por consequência já estabelece uma relação de comunicação com o mundo a sua volta.

Contudo, apesar do processo de leitura se iniciar de modo quase que natural em um ambiente de comunicação onde se predominam letras, números e símbolos; destaca-se que, será na escola, como ambiente de educação formal, que esse processo será sistematizado e ambiente propício para que esta leitura letrada seja também crítica e reflexiva.

Desse modo, o presente estudo busca destacar a importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico. E, apresenta como objetivos específicos: Caracterizar como se dá o processo de leitura nos anos iniciais a partir da psicogênese da língua; Refletir sobre a formação do leitor crítico.

Neste sentido, este trabalho fundamenta-se nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e outros autores, que trazem reflexões sobre o processo de aquisição da leitura; bem como, nas pesquisas de Freire (1989), Nóbrega (2014), Silva e Kohn (2016), BNCC (2018), Sousa e Almeida (2015), que trazem questões acerca da promoção de um leitor crítico. Assim, este texto fundamenta-se como pesquisa qualitativa com características de estudo bibliográfico.

O presente trabalho encontra-se organizado em tópicos, quais sejam: o primeiro tópico intitulado Introdução, onde se apresenta o estudo; o segundo retrata o Processo de leitura nos anos iniciais a partir da psicogênese da língua, momento em que se buscou caracterizar como pode se desenvolver esse processo na criança; o terceiro aborda a Formação do leitor crítico, tópico em que se realiza uma reflexão sobre a promoção dessa criticidade desde a infância; e por fim, as

Considerações finais, espaço em que se considera os objetivos a partir dos estudos realizados.

2 O PROCESSO DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA

As pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky tecem seus estudos a partir da observação de uma lacuna presente na teoria da construção do conhecimento de Jean Piaget, este vácuo na pesquisa diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita.

A teoria da psicogênese da linguagem oral e escrita caracteriza-se como uma revolução no modo como se observa esse processo, principalmente, quando este se apresenta ainda em crianças pequenas (entre 4 e 6 anos). O contexto de pesquisa das pesquisadoras se conduziu na América do Sul, primeiramente na Argentina, durante a década de 1970, onde os índices de fracasso escolar estavam atrelados a evasão escolar e ao método de ensino (silábico ou fonético). Atrelado aos fatores apresentados, a teoria psicolinguística de Noam Chomsky também teve determinada influência no desenvolvimento da psicogênese da linguagem oral e escrita; bem como, o construtivismo americano de Kenneth Goodman, que percebe a linguagem como um processo e invenção social. (ANDRADE, ANDRADE, BRADO, 2017).

Para Ferreiro, de acordo com Duarte, Rossi e Rodrigues (2008, p. 05) “[a] escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Nesse processo de aprendizagem Ferreiro destaca as seguintes etapas, ou hipóteses que são desenvolvidas pelo sujeito aprendente:

[...] pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de

sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. (MENDONÇA e MENDONÇA, 2011, p. 38)

Para além das hipóteses de escrita Duarte, Rossi e Rodrigues (2008) destacam que em seus estudos Emilia Ferreiro direciona aspectos de atenção no que diz respeito ao processo de alfabetização, assim diz:

- Restituir a língua escrita seu caráter de objeto social;
- Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- Permite-se e estimula-se que a criança tenha interação com a língua escrita, nos mais variados contextos;
- Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio;
- Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreendera a relação entre a escrita e a linguagem.
- Não se pode imediatamente, ocorrer correção gráfica nem correção ortográfica. (DUARTE, ROSSI, RODRIGUES, 2008, p. 02-03)

No que entendemos, Emilia Ferreiro indica que o professor conduz esse processo de aquisição da leitura e escrita de modo a permitir que a criança seja ativa em todo o caminho. O professor deverá atuar como suporte e direcionando o estudo de forma a levar a criança a pensar, se questionar e desenvolver hipóteses que irão consolidar ou rever conhecimentos, proporcionando assim uma aprendizagem mais consciente e significativa para a criança, essa deve ser a ação educativa no processo de aquisição da leitura e escrita.

Já para Ana Teberosky, seus estudos residem principalmente no desenvolvimento da linguagem, e na relação interdependente que a pesquisadora indica no processo de aquisição da leitura e escrita. Para a pesquisadora a interação social é um agente potencializador no desenvolvimento da linguagem, e por consequência no desenvolvimento da leitura e escrita. Assim diz Teberosky:

O diálogo com a criança deve ser rico em vocabulário. Os especialistas defendem que, quanto maior a variedade de modos de interação, maior a gama de estruturas gramaticais e vocábulos aos quais a pessoa tem acesso e mais possibilidades de compreender a estrutura da língua. (TEBEROSKY, 2015, s/p)

Para Teberosky, escrita e linguagem realizam um intercâmbio de diversos modos, e destaca: “O desenvolvimento da oralidade serve para a aprendizagem de quem escreve. E vice-versa: o conhecimento escrito ajuda a aumentar o desenvolvimento oral”. (TEBEROSKY, 2015, s/p). Para Teberosky, de acordo com Lima (2017), no campo da alfabetização sugere-se como ações didáticas:

- a. Ler para os alunos e estimulá-los ao contato com o mundo da cultura e da linguagem escrita;
- b. Fazer com que ocorram situações de escrita, ainda que não dominem o sistema alfabético;
- c. Estimular os alunos a fazer releituras de textos memorizados, pois esse contato para a criança é fundamental no reconhecimento de palavras e construção de sentidos;
- d. Falar sobre cada uma das leituras efetuadas, favorecendo uma compreensão entre todo e parte, aproximando-os da linguagem letrada;
- e. Criar situações de reescrita de textos conhecidos para a aprendizagem de funcionamento da linguagem;
- f. Estimular a leitura de aluno a aluno, tanto com textos propostos pela professora quanto àqueles produzidos pelos alunos. (LIMA, 2017, p. 79)

Paulo Freire (1989) também ressalta a importância do desenvolvimento da leitura e escrita como movimentos “indicotomizáveis”. Em seus estudos colabora com Teberosky sobre a relação da linguagem oral no desenvolvimento da leitura e escrita, tendo em vista que seu método de ensino reside primeiro na construção da “leitura de mundo” de determinado objeto (palavra), para a partir da construção cultural desse objeto explorar a leitura e a escrita.

Nesse processo a linguagem atua como mola propulsora ao desenvolvimento da leitura e escrita. Essa linguagem estando numa ação

dialógica de “leitura de mundo” para a “leitura da palavra” proporciona ao sujeito uma aprendizagem contextualizada e crítica, esse movimento sincrônico pode influenciar na formação de um leitor crítico.

Ainda para Freire (1989, p. 12) “[a] alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”. Assim, percebemos que mais uma vez as posições de Freire e Teberosky se encontram, pois para ambos o professor alfabetizador é um apoiador no processo de aquisição da leitura e escrita, onde o ator principal é o educando, que como ressalta Freire será criador de sua aprendizagem, o que representa uma aprendizagem ativa e significativa do aprendente.

Deste modo, percebemos que o desenvolvimento da leitura está paralelo ao desenvolvimento da escrita, onde há uma reciprocidade de estímulos. Para Teberosky (2015) a apropriação da leitura ocorre quando há estímulos concretos, quando se lê para uma criança um conto de fadas, uma receita de bolo, um poema, ou uma cantiga; tudo isso é uma forma de promover e estimular de modo contextualizado a leitura. E é essa leitura real que irá promover a formação de leitores conscientes e reflexivos.

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A formação de leitores críticos é uma ação que pode e deve se iniciar ainda nos anos iniciais, período em que esse processo de construção também tem início, pois assim esse estímulo ao pensamento crítico irá se ancorar e encontrar bases sólidas e significativas para que possa se proliferar de modo substancial nos anos seguintes.

A leitura se antecipa a escola, onde as vivências cotidianas irão gerar conhecimentos ricos para a interpretação do contexto, e é esse conhecimento que irá se desenvolver na escola com ainda mais afinco, ao passo que a escola poderá apresentar outras aprendizagens, novos conhecimentos. Esse caminho é permeado pelo ato de ler, que vai se estimulando e tornando-se cada vez mais crítico. (FREIRE, 1989)

Galvan e Remenche (2013) destacam que a leitura é um processo complexo, abrangente e individual que permite à pessoa seu aprimoramento humano, a ampliação do vocabulário e a rapidez de raciocínio

para a interação com as dinâmicas sociais. Para Galvan e Remenche (2013, p. 02),

o ensino da leitura é fundamental à formação do cidadão, pois possibilita não só a compreensão do mundo, mas também potencializa a reflexão, a ação premeditada e a resposta às demandas de seu contexto social, possibilitando continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Para Silva e Kohn (2016, p. 76) “o caminho para a formação de bons leitores começa na infância”, assim sugere-se que, como coloca Teberosky (2015), o estímulo social atrelado ao desenvolvimento da linguagem pode contribuir para a promoção da leitura crítica, tendo em vista que ler não é tão somente decodificar letras, mas para além, é compreender sua função e contexto social, o que só se pode promover com estímulos e a oportunização da leitura de textos reais.

De acordo com os estudos de Sousa e Almeida (2015) a promoção de um leitor crítico se inicia com o professor alfabetizador que irá contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade - a leitura - na criança. Para as autoras, o professor estimula a leitura quando este serve de modelo para seu aluno; onde nesse “modelo” permite a visualização do prazer pelo ato de ler.

Com relação ao ato de ler, Silva e Kohn (2016, p. 78) colocam assim: “O ato de Ler é antes de tudo compreender o que se lê, por isso não basta decodificar sinais e signos. Assim o indivíduo pode ser considerado leitor a partir do momento que passa a compreender o que lê”.

Ao citar Brito (2010), Sousa e Almeida (2015, p. 04) colocam a importância do ato de ler, onde “a leitura forma criticamente os indivíduos e os torna detentores de seus próprios pensamentos e interpretação de tudo que está ao seu redor, pois cada pessoa tem sua visão própria do mundo, [...]”.

Para Freire (1989, p. 09) a importância do ato de ler é uma construção que se dá desde a infância; em diferentes momentos que se colocam o ato de ler em sua existência. “Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’”. Recorda ainda da experiência prazerosa da leitura em sua memória, onde bons professores serão um exemplo de conduta diante

do texto, seja esse professor o de primeiras letras (onde cita Eunice Vasconcelos), de mocidade (José Pessoa), ou dos bancos da faculdade.

As pesquisadoras Sousa e Almeida (2015), apontam como possíveis estratégias para a formação de um leitor crítico: a pré-leitura, onde o leitor se permite imaginar antecipadamente o conteúdo da leitura; a leitura efetiva, onde o leitor se debruça sobre o texto; e, o momento de reflexão, onde os sentimentos e pensamentos envolvidos no ato de ler emergem.

Como outras estratégias de leitura Silva e Kohn (2016, p. 19) destacam os apontados por Isabel Solé (1998), que coloca:

- a) Previsão ou antecipação: diz respeito ao conhecimento prévio que o leitor possui a respeito daquilo que lê;
- b) Inferência: dar novo sentido ao texto com base nos seus conhecimentos prévios;
- c) Verificação: confirmação ou não das hipóteses levantada;
- d) Seleção: Classificar as informações como útil ou não para compreensão do texto.

Já para Freire (1989, p. 14) uma estratégia para a promoção da leitura está na “importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido [...]”, o que destaca a relevância de cada indivíduo construir estratégias que possam colaborar para a efetiva compreensão crítica da leitura.

De acordo com a BNCC (2018, p. 72) “[o] tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, [...]”, ou seja, na escola, as práticas de leitura devem ser orientadas e conduzidas de modo a oportunizar a criança textos reais, que façam parte de seu cotidiano, trazendo informações e temas sociais contextualizados e que oportunizem a reflexão dos alunos.

Segundo Galvan e Remenche (2013) a utilização de gêneros variados, a oportunização de situações diversas de comunicação e vivências literárias são práticas que devem ser desenvolvidas para contribuir para a promoção de sujeitos que possam responder às adversidades cotidianas e compreender criticamente as estruturas sociais.

Freire (1989) destaca neste aspecto que a

compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem

escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 09)

O pesquisador trata ainda, da superação da leitura como ação mecânica e despreziosa que se realiza apenas por obrigação, coloca que a leitura deve ser motivada e contextualizada com o universo de cada indivíduo, pois assim ganhará sentido. Assim, mais uma vez a leitura como ação prazerosa ganha força, pois mesmo as leituras mais complexas devem ser regidas pelo “ingrediente” motivação.

Nesse aspecto da leitura, quando ela ganha sentido e significado crítico ao leitor, isso possibilita as pessoas começarem a “enxergar o mundo com outros olhos, de forma mais crítica, questionando a ordem das coisas, das relações de poder e até colaborando para a construção do ambiente em que vivem e com o qual estabelecem experiências cotidianas.” (GALVAN; REMENCHE, 2013, p. 04)

O que percebemos é que a leitura crítica é desenvolvida pelo ato de ler, mas não uma leitura por obrigação, para a resolução de tarefas e atividades. A criticidade se desenvolve quando o ato de ler se torna algo prazeroso, se torna prática cotidiana de deleite do próprio leitor. Para que essa ação se desenvolva o estímulo à leitura deve ocorrer mediante diferentes ações: do professor ou familiar como modelo de leitura, pelo ato de contar histórias e ouvir histórias, pelo desenvolvimento de estratégias próprias que contribuam para a leitura fluente e crítica, no acesso a textos contextualizados e de diversos gêneros, entre outros.

De acordo com Nóbrega (2014) o prazer da leitura deve ser despertado na infância, se possível desde os primeiros anos da criança, no ato de folhear livros e ouvir histórias, posto que o gosto pela leitura também está relacionado com os valores culturais e sociais de cada pessoa. Para a autora, “[a] leitura estimula a imaginação, proporciona a descoberta de diferentes hábitos e culturas, amplia o conhecimento e enriquece o vocabulário”. (NÓBREGA, 2014, p. 10)

Assim, coloca-se que é o ato de ler, é a leitura que possibilita ao sujeito uma formação crítica e ativa. O que permite uma reflexão do contexto social, político e cultural. É na ação e prática da leitura crítica, que se promove a dialética entre sujeito e mundo letrado, é nessa ação que o mundo se transforma. (NÓBREGA, 2014)

Desse modo, a leitura deve se iniciar na educação infantil e anos iniciais à medida que é neste período que o gosto e prazer pela leitura serão iniciados, e sendo o ato de ler também prazeroso permite ao sujeito desenvolver uma leitura crítica. (NÓBREGA, 2014; SILVA e KOHN, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando refletimos sobre o ato de ler como uma ação crítica, logo nos levamos a pensar em sujeitos que já dominam a habilidade da leitura e que já se encontram nos anos finais das etapas da educação básica. No entanto, é preciso considerar que a habilidade de leitura inicia seu processo de construção no sujeito ainda na tenra infância, tendo em vista o ambiente socialmente letrado na qual a criança se insere. Desse modo, os estudos realizados no presente artigo buscaram destacar a importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico.

Quando se pensa sobre o desenvolvimento da leitura na infância é notório a vasta contribuição que os estudos desenvolvidos por Ana Teberosky e Emilia Ferreiro no campo da linguística tiveram na educação, em particular na reformulação do modo de pensar e agir sobre o processo de alfabetização no Brasil.

No campo da alfabetização destaca-se não apenas a ideia das hipóteses de escrita, mas também a correlação que existe entre o processo de aquisição da leitura e escrita paralelamente a linguagem. Assim observa-se uma reestruturação nas ações didáticas para que estas possam contribuir para o desenvolvimento mútuo da oralidade, leitura e escrita sem deixar de considerar o aspecto social e crítico dessa aprendizagem.

O que os estudos e pesquisas desenvolvidos no campo da psicogênese da língua nos permitem ressignificar o que compreendemos como o processo de leitura e escrita. Observa-se agora, que a aquisição da leitura e da escrita é uma ação íntima, particular a cada sujeito. Nessa

perspectiva o desenvolvimento da leitura e escrita só irão se consolidar quando a criança for ativa, reflexiva e crítica em sua aprendizagem.

Refletir sobre a formação do leitor crítico só é possível quando se tem em mente que o desenvolvimento da leitura requer estratégias, bem como modelos de leitura. Essa combinação deve ainda, estar atrelada a prática de leitura como ação prazerosa e de próprio deleite, posto que a leitura por obrigação não permite ao sujeito que lê aflorar emoções e percepções que podem ser evocadas durante a leitura.

O ato de ler como ação crítica pode se iniciar ainda na infância, nos anos iniciais, diante de situações de prática de leitura de textos reais e contextualizados, que sejam instigantes e significativos para as crianças, assim considera-se de relevante importância a leitura ativa nos anos iniciais para a formação do leitor crítico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. A.; BRADO, P. S. T. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out/dez, p. 1416-1439, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1416.pdf>>.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

DUARTE, K.; ROSSI, K.; RODRIGUES, F. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano VI, n. 11, jan-jun, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: autores Associados - Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

GALVAN, J. P.; REMENCHE, M. de R. L. O ensino da leitura na perspectiva do letramento. **Cadernos PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Paraná, vol. 1, 2013.

LIMA, R. R. Discussão sobre o pensamento pedagógico de Ana Teberosky e o desenvolvimento da lecto-escrita. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p.77-86

MELLO, M. C. O. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, MRL., *et al.*, orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 245-275. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Acervo digital. Universidade Estadual Paulista: Júlio de Mesquita Filho. 2011. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf> >

Natércia Karen Cândida de Sousa; Sinara Mota Neves de Almeida. **A formação do leitor crítico: a leitura nos anos iniciais como ponto de partida**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. 2015. Disponível em: ><http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/551/1/Nat%20C%20A%20rcia%20Karen%20Candida%20de%20Sousa.pdf><

NÓBREGA, Verônica Antonino da. **A importância da leitura nos anos iniciais**. Universidade Estadual da Paraíba, 2014. [Monografia]. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/13687/1/PDF%20-%20VER%20C%2094NICA%20ANTONINO%20DA%20N%20C%2093BREGA.pdf>>

SILVA, Josefa Sandra da; KOHN, Carla Daniela. A contribuição da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico. In: **II Encontro Científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus**, Aracaju - SE, 2016. Disponível em: <<http://faculdadeamadeus.com.br/graduacao/Web/content/content-anais/encontro-multidisciplinar/attachments/download/A%20CONTRIBUICAO%20DA%20LEITURA%20NOS%20ANOS%20INICIAIS%20PARA%20A%20FORMACAO%20DO%20LEITOR%20CRITICO.pdf>>

TEBEROSKY, Ana. Ana Teberosky: o diálogo com a criança deve ser rico em vocabulário. [Entrevista concedida a Anna Rachel Ferreira]. **Revista Nova Escola**, fevereiro, 2015. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/56/ana-teberosky-fala-sobre-a-importancia-do-acesso-das-criancas-a-uma-rica-linguagem> >

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ARGUMENTATIVA PARA COLABORAÇÃO E DESSILENCIAMENTO NA ESCOLA

FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES¹

RESUMO

Este texto discute a linguagem no contexto escolar a partir do entrelace entre Educação, Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem. Nessa perspectiva, aponta reflexões acerca da aprendizagem da argumentação no âmbito das relações escolares. A discussão é um recorte de uma investigação de doutorado, envolvendo pesquisadores, gestores, professores, pais/mães e alunos adolescentes do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba - PI, apoiada no arcabouço teórico-metodológico do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) - São Paulo, que, inserido na Linguística Aplicada, assume um conjunto de conhecimentos e percepções com base na tradição sócio-histórico-cultural. Nessa direção, o texto focaliza a persuasão/convencimento como linguagem que fortalece o silenciamento e propõe a construção de significados compartilhados e abertos, voltados para dessilenciamento, contemplando a aprendizagem da competência argumentação. Espera-se produzir reflexões que mobilize o uso da linguagem para construção de repertório e vozes de resistência a toda forma de linguagem voltada para submissão, tendo a argumentação para colaboração como essencial para ampliar o saber e as relações entre os indivíduos no contexto escolar.

Palavras-chave: Contexto escolar, Argumentação, (Des)silenciamento.

1 Graduado em Pedagogia pela UFPI, Mestre em Educação pela UFPI e Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC São Paulo, afraniofmn@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a argumentação a partir do entrelace entre Educação, Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem. Destaca-se a compreensão de argumentação, em geral, como aquela que comove, persuade e convence as pessoas. Contudo, avançando para a reflexão sobre um tipo de linguagem que produz e organiza dessilenciamentos nas escolas.

Esta discussão é um recorte de um estudo de doutorado², empreendido no contexto do Projeto Digit-M-Ed, cuja produção, coleta, seleção, análise e interpretação de dados enfocaram a argumentação na constituição de agência dos adolescentes desse projeto, inserido na Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (MAGALHÃES, 2011; 2012), a partir de eventos dramáticos (VERESOV, 2012). As análises e a interpretação dos dados foram realizadas avaliando categorias argumentativas, enunciativas e discursivas multimodais (LIBERALI, 2013).

Em Parnaíba - PI, o Digit-M-Ed foi implantado, em 2015, em uma escola pública municipal, envolvendo alunos a partir do 8º ano e 3º ciclos do Ensino Fundamental. Na oportunidade, fizeram adesão voluntária ao projeto diversos pesquisadores universitários, gestores, professores, pais/mães e alunos adolescentes.

Considerando o contexto do Digit-M-Ed Parnaíba, efetivou-se a pesquisa, discutindo teoricamente sobre o silêncio, silenciamento e dessilenciamento envolvendo os adolescentes, trazendo à tona reflexões sobre a argumentação na perspectiva da Retórica Clássica e Nova Retórica, bem como na perspectiva enunciativa-dialógica.

Silenciar é uma prática naturalizada em várias instituições, sobretudo, na escola. Na vida escolar, essa realidade se mantém como algo explícito e prescrito nos processos de interação comunicativa, presentes nos documentos regimentais e no currículo oculto, assinalado pelo poder privilegiado daqueles que são liberados para silenciar ou se posicionar.

Nesse sentido, nem todos os agentes da escola têm espaço para dizer a sua palavra, sobretudo, os alunos. Marcados por essa contradição, é desafiador promover o desenvolvimento e a formação integral,

2 Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Linguagem Aplicada em Contexto Escolar (LACE), da PUC São Paulo, orientada pela Prof^a Doutora Fernanda Coelho Liberali.

o que resta, muitas vezes, é o silenciamento face a legislação ou sua imposição, por vezes, bem intencionada, mas silenciadora.

O dessilenciamento é condição agentiva produzida, na e pela argumentação colaborativa, que possibilita a expansão dos sujeitos como seres de pensamento, de fala e de participação livre em uma atividade, construindo significados abertos e compartilhados para transformação dos contextos em que estão inseridos.

Quanto aos resultados da pesquisa empreendida, verificou-se que a argumentação produzida no Digit-M-Ed Parnaíba assumiu duas vertentes: por um lado, quando não existiu colaboração, a argumentação apontou para a manutenção de sujeitos submissos, fortalecendo a ideia de adolescentes silenciados; por outro, quando houve colaboração, a argumentação deu indícios de uma linguagem que subsidia oportunidades para o desenvolvimento de condições para um agir adolescente dessilenciado. Ou seja, em alguns momentos os adolescentes permaneceram calados, foram ignorados, ou receberam autorização para participar; em outros, eles se inseriram livremente e participaram das discussões.

Posto isso, a intenção deste trabalho é discutir sobre as práticas de argumentação, realçando a importância social, histórica e cultural da constituição de adolescentes como agentes na escola, começando pelo modo de argumentar.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para uso de uma linguagem para construção de cenários de colaboratividade, entre-laçando vozes quanto à necessidade de resistir a toda forma de submissão, tendo a argumentação colaborativa como instrumento para expansão do saber e das relações no contexto escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de um recorte de pesquisa³ que foi ancorada nas escolhas teórico-metodológicas do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da PUC-SP, e fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Esse arcabouço teórico, metodologicamente desenvolvido pela Pesquisa

3 Autorizado pelo parecer nº 1.973.723 Plataforma Brasil, Comissão de Ética da PUC São Paulo.

Crítica de Colaboração, reside no desenvolvimento e na intervenção coletiva dos participantes, alicerçada nas reflexões sobre a argumentação e a colaboração crítica no contexto escolar.

Dois Workshops, ocorridos no segundo semestre de 2015, constituíram o contexto de produção e de coleta dos dados no Digit-M-Ed Parnaíba. Os participantes da investigação foram os membros do Projeto, composto por líderes, professores, gestores, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e mães de alunos de uma escola pública da cidade de Parnaíba - Piauí.

Os dados selecionados, transcritos, analisados e interpretados têm como fonte as gravações, em vídeo, dos Workshops mensais, realizados em 2015. Na coleta e produção dos dados foram utilizadas duas câmeras, denominadas de C1 e C2, manuseadas por diferentes líderes. A câmera um (C1), em geral, foi mantida em um tripé fixo, enquanto a C2, em movimento para atender às necessidades de ampliação de imagem e aproximação dos falantes.

Os dados foram armazenados em computador e em Hard Disk Drive, sob a responsabilidade do coordenador do Digit-M-Ed Parnaíba. Nos dados selecionados, foram escolhidos eventos dramáticos, segundo Veresov (2012), com base em Vygotsky ([1934] 2000).

A análise e a interpretação dos dados foram embasadas na visão bakhtiniana da linguagem dialógico-enunciativa, considerando as categorias argumentativas, enunciativas, discursivas e multimodais, norteadas pelas categorias interpretativas: argumentação para submissão, argumentação colaborativa, silenciamento e dessilenciamento. No processo de produção e coleta dos dados deste estudo, foram atendidas às orientações e aos procedimentos de ética na pesquisa envolvendo seres humanos, consubstanciada pela autorização por escrito dos envolvidos no estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

É possível produzir discursos por meio da argumentação que tem dois vieses, uma que produz submissão e outra que promove liberdade e ação compartilhada. Essas duas possibilidades estão atreladas a forma como a argumentação é utilizada no gerenciamento das relações: argumentar para persuasão/convencimento ou para produção

de significados compartilhados (LIBERALI, 2013; 2016), uma pedagogia da argumentação (MATEUS, 2016).

A primeira forma de argumentação, muito usual na escola, é uma técnica de eloquência visando o convencimento, consolidada socio-culturalmente como uma prática positiva, porque persuadir alguém é visto, comumente, como uma arte, uma habilidade de prestígio social que oportuniza uma pessoa viver e se posicionar bem no mundo.

Tal perspectiva tem uma história e seus defensores. A argumentação em realce está ancorada no paradigma da Retórica e da Lógica e foi difundida por diferentes filósofos desde a antiguidade e estudada, nos dias atuais, por várias áreas do conhecimento, como a linguística (RIBEIRO, 2009; ABREU, 2009; LIBERALI, 2013; 2016; SANTIAGO, 2016, dentre outros).

Os principais estudos da Retórica, nominado Clássica, remetem a 350 a.C, difundidos por Aristóteles (LIBERALI, 2013) e por filósofos denominados sofistas (SANTIAGO, 2016). Enquanto que os da Lógica, intitulado Nova Retórica, foram situados na década de 50 do século XX com estudos e publicações de Toulmin, Perelman e Tyteca, ampliando as questões argumentativo-retóricas aristotélicas (SANTIAGO, 2016).

Nesse tipo de argumentação, a finalidade é convencer, utilizando para isso técnicas persuasivas que levam as pessoas a pensar e realizar uma ideia ou chegar a um saber. Contudo, o convencimento é conforme pensa e quer o emissor do discurso, independente da verdade ou não de seu conteúdo, pois o foco não é no que se diz e sim no objetivo para objetivação.

No final do século XIX, segundo Santiago (2016), a argumentação clássica foi enfraquecendo, criando espaço para críticas, ampliações e possibilidades para uma Nova Retórica. O ponto alto para a nova estrutura argumentativa foi à compreensão do argumento como discurso criador de contextos, tendo a lógica informal da fala marcada por posições, justificação e contra-argumentação. No entanto, as ampliações para uma nova perspectiva de argumentar com foco na forma e nas estratégias para convencer e mobilizar a adesão das pessoas ainda, se mantiveram voltada para a visão aristotélica: convencimento/persuasão.

Nessa organização, a finalidade de persuadir e convencer, por meio da Retórica Clássica e da Nova Retórica, consolidou uma prática que se constituiu hegemônica: pelo discurso “vencer alguém, forçá-lo

a submeter-se à nossa vontade” (ABREU, 2009, p. 10). Nesse caso, a palavra fortaleceu seu potencial para garantir adesão a uma ideia. Isso implica dizer que os indivíduos são seres convencidos pela palavra, ou seja, pelo seu significado evidenciado na fala.

Nesse caso, as propostas de ensino-aprendizagem, mobilizada pelas escolas, não servem a transformação e a possibilidades outras de entendimento dos acontecimentos da vida. Nela os alunos são os que mais vivenciam esse silenciamento, distanciando-os da condição de agentes e mantidos como depósitos passivos (FREIRE, 1970/2011) de conhecimento, direcionados por uma educação que gera a domesticação (FREIRE, 1981).

A escola cria e mantém regras e discursos para garantir que os estudantes tenham foco nos estudos, na obediência aos professores, logo disciplinados. Esse controle na escola não é visto como prática de domesticação ou silenciamento, no entanto, são praticados como consequência das condições objetivas da cultura (FREIRE, 1981), ou seja, das relações políticas institucionalizadas socialmente e significadas pela instrumentalização da linguagem.

A gestão e produção de sentidos na escola, segundo Amaral (2013), tem a ver com a autoridade do professor quando libera ou não as vozes dos alunos, sobretudo, deliberando sobre quais sentidos poderão ou não ser conhecidos. Para a autora a voz de autoridade na sala de aula reflete o poder dominante na sociedade, em que a escola é porta-voz dos discursos convenientes e do modo de vida idealizado por um grupo de prestígio social.

Para Marques; Silva (2008) o silêncio é uma sinalização explicitada na forma de um olhar, ou de uma postura, ou de uma imobilidade. Segundo as autoras o silenciar é mediado por diferentes modos de se comunicar que se expressam não só na linguagem verbal, pois alunos entendem e captam as mensagens dos professores, gestores, ora contradizendo, ora confirmando o aceite do dito, o movimento ou a fala explícita de que deverão emudecer.

Ferrarezi Jr. (2014, p. 13) afirma que temos uma escola silenciosa, silenciada e silenciadora. Sua posição é de que a escola assume um papel claro do ensino da “arte do silêncio”, impedindo os alunos de “[...] ruídos que fazem a vida ser vivida [...]”. Em geral, a escola por séculos tem reproduzido, mantido e reforçado o silenciamento.

Diante disso, uma nova proposta de argumentação, produtora de dessilenciamento, de cunho enunciativo-dialógico, se apresenta como expressão de uma consciência coletiva, determinada, como destaca Bakhtin/Volochínov (1929/2009, p. 116), “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2009, p. 31) defende a argumentação como “[...] uma atividade interacional que supõe um movimento discursivo de emissão e troca de opiniões”. Essa autora, com base na linguística e na estrutura do discurso, aponta que na própria língua há conectores e operadores produtores de conclusão ou síntese e de intenções comunicativas fundada em valores e fatos cotidianos, buscando concretizar diferentes objetivos.

Isso pressupõe que a colaboração crítica é condição para que a argumentação organize maneiras diferentes de ação e produção de conhecimento, ampliando o repertório cognitivo, afetivo e emocional dos envolvidos, possibilitada pelo processo da colaboração, denominada argumentação colaborativa.

Para Mateus (2013, p. 13), a argumentação colaborativa, envolve os seguintes realces:

- Múltiplos pontos de vista contribuem para uma compreensão compartilhada;
- Ouve-se para compreender e encontrar pontos comuns;
- Pontos de vista diferentes alargam e transformam a visão dos participantes;
- Uma posição revela pressupostos para serem reavaliados;
- A colaboração cria atitude de mente aberta para rever e transformar pontos de vista;
- Toda posição tem pontos fortes;
- Toda pessoa tem parte da resposta e pode chegar a soluções junto com outras;
- Um diálogo não se conclui, mas mantém-se aberto para novas possibilidades.

Nesse enquadre, a argumentação nessa perspectiva focaliza características de um sujeito dessilenciado, pois evidencia uma linguagem que cria, pelo processo colaborativo, reflexivo e crítico, diferentes condições de produção criativa do conhecimento, bem como viabiliza

a articulação coletiva frente às condições de existência social, política, econômica e cultural.

Um dos propósitos sociais da argumentação colaborativa é promover o dessilenciamento (REIS, 2000; AMARAL, 2013) na escola. Argumentar para dessilenciar engloba oportunidades de reflexão coletiva, incluindo negociação, a fim de produzir sínteses e decisões mutuamente aceitáveis. Essa perspectiva congrega a ideia de superação da consciência submissa (FREIRE, 1967; 1981) que ronda e se hospeda nos pensamentos e ideias dos sujeitos.

Mecanismos de organização do discurso e de ações são importantes na qualificação da argumentação para dessilenciamento na escola. Isso pode se efetivar por meio de ações multimodais que orientam e mostram como os sujeitos podem interagir e argumentar para produzirem transformações coletivas nos espaços em que estão inseridos. Para que isso ocorra no âmbito escolar, segundo Liberali (2013; 2016), Mateus (2013; 2016), dentre outros pesquisadores, é fundamental que a interação entre os sujeitos se mobilize para:

- Dialogar por oposição ou acordo;
- Silenciar como escolha livre;
- Apontar contradições, não apenas conflitos e tensões;
- Fazer perguntas para entrelaçar vozes, propondo discussão e reflexão;
- Apresentar pontos de vista abertos à reflexão;
- Instrumentalizar o pensamento (sistematizar, caracterizar, sintetizar, perguntar, refletir);
- Considerar todo posicionamento válido para a solução de problemas;

Essas ações multimodais são importantes para movimentar a argumentação colaborativa e (re)organizar cenários de entrelaçamento entre a cultura experiencial dos alunos e da escola, produzindo dessilenciamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aponta-se, nesta seção, tipos de organização discursiva mobilizado no 1º *Workshop* do Digit-M-Ed Parnaíba, a partir do tema “Viver em família”. O evento ocorreu no dia 12 de setembro (sábado), das

8h às 12h, na sala dos professores da E. M. R. J, com a participação de dezoito participantes, mobilizados para: problematizar o viver em família; exercitar a escuta, a apresentação de ideias e o questionamento de pontos de vista diferentes; e possibilitar a integração entre a cultura da escola e o cotidiano dos adolescentes.

No processamento da vivência de um café da manhã à mesa, eventos dramáticos (VERESOV, 2012) foram selecionados para análise e interpretação das interações discursivas entre os participantes do Projeto, em especial, dos adolescentes, como mostra o excerto abaixo:

CLAfra41⁴: Eu estava pensando que muitas vezes a gente está com a mesa farta... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo? Por exemplo, se a gente pensar no pão... Aí, lá está a gente comendo o pão. Será que eu consigo lembrar ... que aquele pão como ele chegou à minha mesa? Alguma vez já pensou...

APed15: Assim, (você) tá comendo alguma coisa, como é que ela chegou a::: aqui pra mim? Alguma vez já pensou sobre isso? Assim, (por exemplo), tá comendo um pão. É::: você pensa "como esse pão chegou até aqui"? Já imaginou... pensou sobre isso? Quem produziu? Quem estava...? Alguma coisa assim...?

APed15: ((*balança, negativamente, a cabeça e de forma bem discreta*))

CLAfra41: Será que... ((*se dirigindo ao aluno*)). É:::... ((*olhando para os demais participantes*)). E::: os outros? Será que a gente pensa... onde o trigo foi preparado? Quem estava lá? Quem estava colhendo até chegar, né? (...)

((*Minutos depois*))

MRo45: É uma aprendizagem assim muito interessante, né. Cada um tem uma fala né? Cada um tem uma colocação. Oh, essa pergunta mesmo que o **CLAfra41** fez para o **APed15**. Eu achei muito importante. É uma coisa assim que a gente pode achar

4 O modo como os participantes foram nominados na pesquisa: A = Aluno; CL = Coordenador e Líder; M = Mãe de aluno. O nome em negrito corresponde à abreviatura do nome participante e o número diz respeito a idade.

SIMPLES. Que ele perguntou, né? Se ele já pensou quando ele tá comendo. Foi sobre o pão, CL**Afra**41, que você perguntou? Como ele chega à mesa, né? Eu Tenho 45 anos de idade eu NUNCA tinha pensado isso no momento de me alimentar. Eu, eu sempre agradeço pela refeição, né. Pelo alimento. Mas, de pensar assim como chegou, como chegou até aqui. Eu nunca tinha... parado para pensar isso aí. Então, é assim uma coisa muito interessante.

Considerando esse excerto, é possível perceber que CL**Afra**41 tenta organizar uma argumentação para mobilizar a atenção dos presentes. Ele parece revelar o desejo de que mais vozes se entrelacem à dele. Esses enunciados são expressos, no âmbito não verbal, pelo uso de pausas, sinalizando hesitação (*a gente está com a mesa farta ... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo?*) e pelo prolongamento de vogais (*como é que ela chegou a::: aqui pra mim?*), apontando uma possível defesa de um ponto de vista.

Do mesmo modo, CL**Afra**41, verbalmente, parece buscar o engajamento do grupo para responder às suas indagações. Em seu enunciado, utiliza questões controversas e de entrelaçamento de vozes, voltadas ao assunto em questão (*Eu estava pensando que muitas vezes a gente está com a mesa farta... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo? Por exemplo, se a gente pensar no pão... Aí, lá está a gente comendo o pão. Será que eu consigo lembrar ... que aquele pão ... como ele chegou à minha mesa?*). O líder usa a expressão "a gente" várias vezes, provocando os participantes para que se pronunciem.

No entanto, CL**Afra**41 parece direcionar os presentes para uma visão de verdade única, o que parece uma tentativa que se encaminha para alinhar pensamentos iguais. Isso torna-se mais dramático quando o líder prossegue com seu ponto de vista, antes que alguém do grupo tenha tempo de se pronunciar, demonstrando, desse modo, querer a atenção especial de um participante, o **APed**15, indagando-o: *Alguma vez já pensou... APed15? Assim, (você) tá comendo alguma coisa, como é que ela chegou a::: aqui pra mim? Alguma vez já pensou sobre isso? Assim, (por exemplo), tá comendo um pão. É::: você pensa "como esse pão chegou até aqui"? Já imaginou... pensou sobre isso? Quem produziu? Quem estava...? Alguma coisa assim...?* CL**Afra**41 usa o advérbio "assim" duas vezes, ao abordar o adolescente, remontando a ideia de conclusão.

O adolescente, ao longo das discussões, parece mostrar-se interessado, enquanto CL**Afra**41 fala. É possível perceber isso observando seus ombros e a cabeça voltados para frente, acompanhando os falantes, indicando atenção. Contudo, ao ser abordado por CL**Afra**41, ele se mantém imóvel, parecendo sentir-se incomodado e tenso ao ser indagado. A posição de ouvinte parece ser confortável para A**Ped**15, mas é tirado dessa posição quando é provocado a falar. Nessa situação, o adolescente responde, tímida ou forçadamente, de forma séria e por meio de gesto: balançando a cabeça na horizontal com afirmativa negativa e silenciosa. Ao responder não verbalmente, o adolescente parece não demonstrar clareza quanto ao fato de assumir não ter pensado no que diz CL**Afra**41; não sabe responder ou que não quer responder perguntas sobre o processo de circulação dos alimentos.

Nesse contexto, três aspectos merecem atenção: o modo como o adolescente é abordado para responder vários questionamentos; a expectativa dos outros participantes, demonstrando esperar uma resposta; e as perguntas que trazem em si a antecipação de uma posição sobre o assunto discutido. Essas situações apontam para duas reflexões:

- a. quanto à desarmonia na interlocução produzida entre CL**Afra**41 e A**Ped**15 e, também, entre o adolescente e os demais participantes que aguardam seu posicionamento, influenciando no que parece ser um ato de resistência do adolescente para não se expor;
- b. quanto ao direcionamento do líder para que o adolescente acate sua visão sobre o tema em foco, produzindo uma argumentação persuasiva e convincente (ARISTÓTELES, [350aC] 2005; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 1996), cujo modo de agir não expande o pensar do adolescente, mas o mantém submisso e, conseqüentemente, o silencia.

Ao olhar esse cenário, é possível notar que parece haver uma possibilidade de argumentação para colaboração, quando o líder faz perguntas que, por sua natureza argumentativa, instauram um processo de reflexão (NININ, 2013), inclusive tirando o adolescente da posição de ouvinte, chamando-o a participar das reflexões.

Nesse tipo de cenário, como o do *Workshop* e, também, na sala de aula, é importante sinalizar que discussões em um grupo maior,

muitas vezes, acabam por centralizar as falas em poucas pessoas, fortalecendo a oportunidade para os tímidos, de não se pronunciarem, e a manutenção das ideias, para que não sejam discutidas criticamente.

Nesse sentido, o adolescente diz algo no seu silêncio, no movimento postural e na escuta atenta ao seu interlocutor. Ele elabora o que sente, sobre como se sente ao ser indagado, e parece ser compreendido, pois CL**Afra**41 procura fazer novo questionamento ao adolescente, embora recue e faça a pergunta a todos (*Será que... ((se dirigindo ao aluno)). É::... ((olhando para os demais participantes)). E:: os outros?*).

Isso significa que a produção de relações, nessa perspectiva, cria bases para que processos transformativos sejam instaurados, pois, respaldado no que se projeta como possível construção processual de vivências colaborativas abertas para novas formas de agir e de organizar os cenários educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado ao longo do texto, a linguagem na escola poderá ser utilizada por um viés que transmite e impõe os sentidos, persuadindo ou convencendo os alunos ou na perspectiva da liberdade de construção coletiva de significações objetivas para existência, a partir do embate de sentidos entre os agentes da escola, como aponta Liberali (2013; 2016).

Essas possibilidades estão no campo da argumentação que tem papel central na produção de discursos e na interação entre as pessoas promovendo silenciamento e dessilenciamento, em que dizer a palavra é condição de opressão ou humanização.

Diante disso, pensar no dessilenciamento na escola, sobretudo, dos adolescentes é entender que isso depende da forma como são inseridos em uma atividade. Depende, ainda, de ação e construção coletiva. Essa condição põe em destaque a necessidade de o sujeito agir em liberdade para pensar e encontrar saídas criativas e não prontas e impostas a ele. Nesse contexto, a argumentação que organizou as interações discursivas dos adolescentes no Projeto revelou uma contradição, inserida, também, no contexto escolar: ao mesmo tempo que os alunos são silenciados ou dessilenciados, eles aprendem a ser silenciadores e/ou dessilenciadores.

Falar e defender o dessilenciamento dos adolescentes na escola não é só uma questão de propiciar espaço de voz. Tem a ver com a construção de uma sociedade democrática. Logo, tem relação com a formação de cidadãos ativos e participativos críticos.

Nesse enquadre, o silenciamento do aluno adolescente ocorre, muitas vezes, pela falta de crença em sua capacidade, dentre outras razões. Contrariamente, a isso, a argumentação colaborativa na escola é uma proposta radical que coloca os adolescentes em posição de cidadãos capazes de participar criticamente da construção de qualquer proposta sociocultural.

Na perspectiva vygotskyana, a colaboração é essencial para que os sujeitos avancem no pensar e no agir, pois precisam de auxílio mútuo para estar e criar o mundo. Nesse processo, a argumentação, tanto para a submissão quanto para a colaboração crítica, tem um custo que parece ser relativo à democracia, à justiça social. Isso significa dizer que a linguagem está no centro dessa realidade, talvez não sendo tudo, mas fazendo parte de um grande sistema em movimento, que compõe a totalidade da existência.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia, SP: Atelier Editorial, 2009.

AMARAL, M. F. da S. O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual. 2013. 173f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

ARISTÓTELES (350aC). **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BAKHTIN, M. M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

FERRAREZI JR. C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2011.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: _____.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.

_____. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campina, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MARQUES, I. M.; SILVA, N. de M. A. Silenciamento escolar: conter-se ou assujeitar-se? **VII Seminário em Pesquisa em Educação da Região Sul** - ANPED SUL. Itajaí, SC: UNIVALI, 2008.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 35-61.

_____. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 9-16.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 1996.

REIS, R. H. dos. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. 2000. 267f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-33.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development**: a key which opens the door? Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne. 2012. (Mimeo).

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2000.

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À APRENDIZAGEM DISCENTE NA PANDEMIA

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA¹

RESUMO

O curso de Pedagogia oferece uma ampla oportunidade de atuação para o futuro Pedagogo. Embora grande parte destes profissionais trabalhe na área de educação, em instituições escolares, ele pode desempenhar várias funções em vários contextos educativos, sejam eles formais ou não formais, como gestão, ONGs, assessoria educacional dentre outros (SANTOS *et al*, 2020). Os objetivos deste trabalho foram: identificar as possíveis áreas de atuação do pedagogo; compreender suas atribuições; e como este profissional pode contribuir para a melhoria da aprendizagem do discente na instituição escolar no período pandêmico (LIBÂNEO, 2010). Para tanto, foi necessário desenvolver uma revisão bibliográfica (GIL, 2022) a partir de artigos, teses e dissertações sobre a temática abordada. Como resultado, percebeu-se que o pedagogo pode atuar em diversos setores referentes à educação, seja ela formal ou não formal, em vários setores que vão desde o ensino à gestão e coordenação, envolvendo desde a educação infantil, ao ensino superior. Dentre suas atribuições, o pedagogo pode gerenciar, mediar, avaliar, planejar e assessorar cursos e atividades escolares, em diversos contextos: escolar, hospitalar, jurídico, educação a distância dentre outros. O pedagogo pode ser considerado um elo ou um mediador entre a prática docente e a aprendizagem do estudante, devendo estar atualizado sobre novas formas de ensinar (FRISON, 2004) também com a utilização de recursos tecnológicos digitais.

Palavras-chave: Pedagogia; aprendizagem discente; mediação pedagógica na pandemia.

1 Professora do IFAL – Piranhas, izabel_cbarbosa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O pedagogo, por ter uma formação ampla ao longo do curso, é um profissional que pode trabalhar em diversos setores e ambientes que envolvam processos educativos, tanto lecionando, como na parte de gestão ou formação. Este trabalho teve por objetivos: identificar as possíveis áreas de atuação do pedagogo; compreender suas atribuições; e como este profissional pode contribuir para a melhoria da aprendizagem do discente na instituição escolar no período pandêmico.

O estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica, por meio de busca online das produções científicas nacionais de artigos, monografias, dissertações e teses, disponíveis no Google Acadêmico. Após a leitura na íntegra de cada um dos

documentos encontrados, foi construída a linha de pensamento do presente trabalho. A questão norteadora do presente estudo foi: Como a atuação do pedagogo contribui para o aprendizado discente no período pandêmico?

O trabalho primeiramente abordará como e porque o curso de Pedagogia amplia as possíveis áreas de atuação do pedagogo, posteriormente, refletiremos sobre suas atribuições, e, por fim, como este profissional pode auxiliar no processo de aprendizagem do estudante de acordo com as etapas de ensino.

DESENVOLVIMENTO

A pedagogia está presente em todos os ambientes que envolvem educação, é uma área fundamental para otimizar o processo de ensino aprendizagem do estudante. O profissional de pedagogia pode atuar em vários contextos/áreas, o que amplia sua rede de trabalho. De acordo com Santos, Muniz, Sampaio e Silva (2020, p. 329)

partindo deste pressuposto, compreende-se que o pedagogo pode e deve atuar em todos os ambientes que trabalhe com pessoas e visam um melhor desempenho do indivíduo através da educação. Espaços esses denominados não escolares, como as empresas, instituições, ONG's, igrejas, hospitais, associações e tribunais de justiça.

Desta forma, o pedagogo não se restringe a atuar apenas em escolas, pelo contrário este profissional pode atuar em duas esferas: escolar e extra-escolar. Sua participação é primordial em diversos contextos, como: hospitalar, empresarial, jurídico, dentre outros, além de espaços não escolares (MORELLATO et al, 2020).

Entretanto, em sua maior parte, muitos profissionais ainda buscam atuar com ensino, supervisão e gestão escolar, segundo Pereira, Faria e Pinheiro (2020, p. 22) “a Pedagogia oferece ao profissional da área as mais variadas oportunidades junto ao mundo do trabalho. Contudo, docência, supervisão e gestão continuam sendo as mais buscadas pelos pedagogos.”

Na visão de Libâneo (2010), o pedagogo é aquele profissional

[...] que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (p. 33).

Isto acontece, porque o curso de Pedagogia oferece disciplinas diferentes dos cursos de Licenciatura, oportunizando a atuação deste profissional tanto em espaços formais, quanto não formais de ensino. A partir dos conhecimentos pedagógicos, do estudo e da análise da prática do ensinar, o pedagogo contribui para aprimorar o processo docente, e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa por parte do estudante. Cordeiro, Santos e Ferreira (2016) ressaltam que

a Pedagogia é o campo do conhecimento que se detém em estudar a educação ou o ato educativo, ocupando-se da educação intencionalizada, ou melhor, de investigar quais os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, bem como, os processos e meios dessa construção, buscando unir teoria e prática, aplicando-os em qualquer espaço. (p. 132).

Esta ampliação de áreas de atuação e a exigência de um curso, necessariamente superior, mudaram de acordo com as necessidades

da sociedade. Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, era possível atuar na área pedagógica, do ensino infantil ao médio com o curso de Magistério (nível médio) ou qualquer curso de licenciatura. Após a Resolução do Conselho Federal de Educação (CE) nº 2/69, o curso de Pedagogia passou a ter uma parte comum e uma parte diversificada (incluindo habilitações específicas para Orientador Educacional, Administrador e Supervisor Escolar) (FERREIRA, HADDAD, CHUPIL, 2020).

A atuação do pedagogo é de extrema importância para o desenvolvimento de projetos educativos, pesquisa e planejamento do sistema de ensino ou organizacional, englobando diversas faixas etárias, desde crianças, adolescentes, adultos e idosos. Libâneo explica que

[...] não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

Desta maneira, o profissional da área de pedagogia acaba desenvolvendo uma visão ampla sobre planejamento, gestão, orientação educacional, políticas educacionais, com idades e contextos diversificados. À vista disso, o pedagogo acaba por observar o ambiente de trabalho onde atua a partir de perspectivas diferentes de outros profissionais que nela labutam.

Desta forma, é muito importante explicar as atribuições inerentes ao pedagogo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006) em seu parágrafo único, cabe ao profissional de pedagogia

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Podemos encontrar ainda na mesma Resolução nº 1/2006, no Artigo 5º que o Pedagogo deverá estar apto para auxiliar no desenvolvimento do ser humano em diversos níveis da educação e faixas etárias (pedagogia, andragogia e heutigogia). Como percebemos nos incisos abaixo:

[...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; [...]

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Por atuarem mais nas instituições de ensino, o pedagogo geralmente é confundido como aquele profissional que apenas lida com a educação infantil. No entanto, é indispensável estabelecermos algumas diferenças entre as possíveis abordagens de ensino. Quando se trabalha com crianças e adolescentes, estamos falando em atividades/estratégias de ensino voltadas para a pedagogia. Estas se diferenciam das técnicas abordadas quando se trabalha com adultos, neste caso a

andragogia, às quais necessitam de maior contextualização e materiais diferenciados.

Concordamos com Veiga quando explica que “assim como são diferentes as formas de aprender, devem ser diferentes também as formas de ensinar” (2012, p. 26), assim para cada fase e idade, existem abordagens distintas para desenvolver o interesse e o engajamento do aprendiz, para auxiliar no processo de aprendizagem.

Neste universo tão diversificado, é imprescindível conhecer a fundo as atribuições estabelecidas à atuação do pedagogo, uma vez que sua atuação pode extrapolar o ambiente escolar. Na instituição de ensino percebemos que este profissional pode atuar tanto na gestão, quando na mediação com a comunidade/família e no auxílio da prática pedagógica docente.

Ao que se referem às atribuições do pedagogo, elas dependerão de seu contexto de atuação, seja na escola, na empresa, de maneira formal ou não formal. Nos espaços não escolares podemos entender que

O pedagogo gerencia muito mais do que aprendizagens, gerencia um espaço comum, o planejamento, a construção e a dinamização de projetos, de cursos, de materiais didáticos, as relações entre o grupo de alunos ou colaboradores. Isso significa que não basta possuir inúmeros conhecimentos teóricos sobre determinado assunto, é preciso saber mobilizá-los adequadamente (FRISON, 2004, p. 89).

Com tantas habilidades, o pedagogo é uma peça chave em qualquer estabelecimento que tem por interesse desenvolver atividades educativas em diversos seguimentos. Na perspectiva de Pimenta

[...] lazer comunitário; em espaços pedagógicos nos hospitais e presídios; na formação de pessoas dentro das empresas; que saiba organizar processos de formação de educadores de ONGs; que possa assessorar atividades pedagógicas nos diversos meios de comunicação como TV, rádio, Internet, quadrinhos, revistas, editoras, tornando mais pedagógicas campanhas sociais educativas sobre violência, drogas, aids, dengue; que esteja habilitado `criação e elaboração de brinquedos, materiais

de autoestudo, programas de educação a distância; que organize, avalie e desenvolva pesquisas educacionais em diversos contextos sociais; que planeje projetos culturais e afins (PIMENTA, 2011, p. 110-111).

Gerenciar, mediar, avaliar, planejar, assessorar e tantas outras funções podem ser concedidas ao pedagogo. Não obstante, para tanto, atualizar-se é uma praxe imprescindível, quase que inerente, a este profissional. Mariani (2015, p.43) diz que

ser pedagogo na contemporaneidade requer comprometimento, competência e dedicação por parte de quem escolhe a arte de ensinar como a arte de educar-se no educar. O pedagogo tem papel fundamental no sistema educacional. Ele busca auxiliar no desenvolvimento de métodos para melhorar o processo de aprendizagem dos educandos e para que estes possam utilizá-los para além da sala de aula.

Naldony (2016) também acrescenta que “o pedagogo precisa de uma formação continuada, que reforce sua prática pedagógica, que fundamente o fazer pedagógico. assim conseguirá criar condições de discussão, reflexão e análise, constituindo-se como sujeito da construção de sua cidadania” (p. 9).

Assim, o pedagogo acaba estabelecendo a ponte entre o conteúdo e as possíveis formas auxiliar no processo de aprendizagem do estudante, levando-o a compreender e colocar em prática o conhecimento assimilado. Este profissional tão versátil deve buscar alternativas de manter-se atualizado a fim de, a todo o momento, compartilhar as novas possibilidades de abordar os conteúdos a serem lecionados.

Na visão de Brant et al (2014, p. 68-69)

O espaço que o Pedagogo possui deve ser preenchido com uma atuação comprometida com as mudanças exigidas pela sociedade, com o papel que a escola deve desenvolver na concretização, transformação, criação, recriação, integração e universalização do saber.

Neste processo integrador do conhecimento com a vida das pessoas, percebe-se a importância do pedagogo e sua atuação, que

acontece nas várias etapas do ensino, desde a educação fundamental ao ensino superior.

É imprescindível explicar que, da mesma forma que existem abordagens distintas de ensino de acordo com a faixa etária do aprendiz, também devemos estar atentos a atuação pedagógica e suas finalidades na educação de crianças, adolescentes e adultos. Stefanini (2002, p. 02) afirma que

a prática pedagógica da educação infantil deve fugir da passividade, da contenção motora sob a errônea ideia de que o movimento impede a concentração e causa euforia nas crianças, prejudicando suas aprendizagens. (...) a educação infantil busca trazer a harmonias entre diferentes conteúdos da aprendizagem, como forma de completar a formação integral da criança. A criança disciplinada não é aquela criança calada e sim aquela que se encontra envolvida pelas atividades propostas.

Logo, o ensino infantil não pode ser algo monótono, pelo contrário, deve ser cheio de movimento, estímulos sensoriais, sonoros, visuais a fim de desenvolver tanto as habilidades cognitivas e motoras, quanto os vínculos sociais e culturais da criança de maneira lúdica. A brincadeira faz parte do processo de aprendizagem na educação infantil.

Já nas outras etapas de ensino, cada uma requer uma abordagem distinta para a aprendizagem do indivíduo, nesta conjuntura, cabe ao pedagogo buscar orientar os docentes as melhores formas de ensino, na qual haja o respeito a cada fase de desenvolvimento. Concordamos com Naldony quando explica que “percebe-se a importância da organização das várias atribuições do pedagogo, pois esse profissional não pode esquecer que seu foco principal deverá estar sempre voltado ao educando” (2016, p. 9-10).

Quando nos referimos ao sexto ano, geralmente quando o estudante está o início da adolescência, é preciso pensar sobre as drásticas mudanças que ocorrem no ambiente escolar, com quantidade de disciplina, de professores e novas abordagens metodologias.

Nesta fase da vida, os estudantes também passam por mudanças hormonais e buscam ficar em grupos, além de começarem a ser menos acompanhados pelos pais. Neste atual contexto, o pedagogo tem um papel mais desafiador, que é o de acompanhar o estudante buscando

envolvê-lo nos conteúdos escolares, ser o elo entre ele e os novos professores, além de validar a importância do apoio da família.

Os investimentos educacionais da família devem levar em conta os sinais dados pela escola sobre o rendimento dos filhos. O acompanhamento familiar dos estudos é uma necessidade, tanto para detectar o mais rapidamente possível as eventuais derrapagens para resolvê-las imediatamente, quanto para estimular o esforço dos próprios jovens. (SINGLY, 2007, p.57).

Destarte, o fazer pedagógico é sempre um esforçar-se para alcançar este equilíbrio entre família-estudante-escola, uma vez que a aprendizagem do aluno depende da consolidação deste tripé. Só a partir deste alicerce o pedagogo poderá, verdadeiramente, atuar como “[...] um importante agente na articulação da prática pedagógica, cuja função e responsabilidade é a de organizar a prática pedagógica de forma a garantir que o desenvolvimento do ensino seja positivo e leve os alunos ao sucesso escolar” (SANTOS, 2021, p. 6).

Referindo-se ao nível superior, a prática pedagógica rompe com a ideia do senso comum de que “pedagogo só entende de criança”. Segundo Libâneo (2010) “o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (p. 30).

Não podemos descartar nem desconsiderar que um estudante adulto apresenta necessidades, problemas e obrigações bastante distintos das crianças e adolescentes. De acordo com Santos (2016, p. 7)

os adultos tendem a ter grande número de preocupações e de problemas a resolver fora da situação de aprendizagem. Assim, as demandas da experiência de aprendizagem não devem ser irreais, deve haver um balanceamento adequado entre o tempo necessário para apresentação da situação de aprendizagem e o tempo necessário para a obtenção da aprendizagem.

Neste ponto de vista, o pedagogo procura mediar, a partir do diálogo e cursos de formação, a prática docente, a fim de desenvolver um trabalho mais contextualizado, além de considerar as reais

necessidades deste público, de forma que os envolva aos conteúdos abordados em sala. Outro aspecto a ser trabalhado é o tempo de aprendizagem de cada um, o professor deverá buscar formas de engajamento entre os participantes, além de atividades que resgatem os conteúdos trabalhados, como forma de lembrar e fixar a informação.

No contexto pandêmico surgem diversos fatores que devem ser levados em consideração para a atuação do pedagogo, como: letramento digital, recursos tecnológicos digitais e educação mediada no contexto digital, principalmente. Nesta nova forma de ensino e aprendizagem, ambos os lados, docentes e discentes, necessitam reaprenderem a atuar, pois cada qual tem sua parcela de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Encontramos como problemas a serem enfrentados na mediação do pedagogo no período pandêmico, situações que vem desde sua formação inicial, como explica Arndt e Cruz

as disciplinas de Didática têm em sua essência o preparo dos pedagogos para planejarem suas atividades para o presencial e, quando, subitamente, esse planejamento precisa ser repensado para o on-line, o desafio e as dificuldades são enormes pela falta de preparo acadêmico e de vivência profissional com essa forma de mediação. (2020, p. 10)

Se, neste caso, já não tiveram formação para atuarem como recursos tecnológicos digitais, como poderão mediar/orientar os docentes e os discentes a utilizarem estes recursos na modalidade remota? Outro ponto importante esta relacionado à educação infantil, na qual não se teve ao certo como ter certeza se as atividades eram feitas pelas próprias crianças (ARNDT e CRUZ, 2020), uma vez que nesta faixa etária a dinâmica é bastante distinta da do Fundamental II e do Ensino Médio ou Superior.

Também foi observado é que a matriz curricular dos cursos de Pedagogia necessita ser reavaliada a fim de preparar o profissional para atuar com a utilização efetiva dos recursos tecnológicos digitais, preparando-o tanto para seu manuseio, quanto para orientar o professor em sua atuação docente.

O que ficou evidente nessas conversas é a urgência dos cursos de graduação em Pedagogia inserirem essas discussões em seu currículo, mas de forma mais integrada à prática pedagógica. Sobre como percebiam seus colegas nesse processo, avaliaram que muitos têm dificuldade em preparar o material, alguns tiveram que aprender até mesmo a usar pastas drives de compartilhamento de arquivos on-line, o que mostra o quanto esse processo gerou angústias e pegou a todos de surpresa. (ARNDT e CRUZ, 2020, p. 13)

Desta forma, enquanto não há mudanças na formação inicial do Pedagogo para proporcionar uma disciplina específica sobre recursos tecnológicos digitais, no curso de Pedagogia, ou cursos de extensão, é visível a necessidade de cursos de formação continuada para ampliar o conhecimento, tanto do pedagogo, quanto dos docentes, sobre a utilização adequada de ferramentas digitais voltadas ao ensino.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica, por meio de busca online das produções científicas nacionais de artigos, monografias, dissertações e teses, disponíveis no Google Acadêmico. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A escolha pela pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da visão de Gil (2002); ele explica que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, percebeu-se que o pedagogo pode atuar em diversos setores referentes à educação, seja ela formal ou não formal, em vários setores que vão desde o ensino à gestão e coordenação, envolvendo desde a educação infantil, ao ensino superior. Dentre suas atribuições, o pedagogo pode gerenciar, mediar, avaliar, planejar e assessorar cursos e atividades escolares, em diversos contextos: escolar, hospitalar, jurídico, educação a distância dentre outros.

Foi possível perceber que o profissional formado em Pedagogia é capaz de atuar em diversos contextos, como: empresas, associações, instituições formais de ensino e não-formais.

Ele apresenta um leque de oportunidades de atuação e pode desempenhar funções na gestão, coordenação, orientação e treinamento de pessoas. O pedagogo também pode ser responsável por diversas mediações na instituição escolar, não só entre professor e aluno, mas também entre comunidade e instituição de ensino.

Embora seja uma área muito ampla com grandes responsabilidades em sua atuação, ainda podemos evidenciar que é necessário iniciarmos a trabalhar os recursos tecnológicos digitais disponíveis na formação inicial no curso de Pedagogia para que estes profissionais saiam capacitados a orientar, de maneira efetiva e consciente, os professores nesta modalidade de ensino. Contribuindo, assim, com a práxis docente cada vez mais atualizada no contexto tecnológico digital, da mesma maneira que auxiliará os discentes a aprenderem utilizando, analogamente, estes recursos.

Desta maneira, o pedagogo que busca se aprimorar continuamente pode oferecer formações a fim de oportunizar novas formas de ensino aos docentes, o que, conseqüentemente, auxiliará na aprendizagem do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este trabalho venha a contribuir com reflexões mais aprofundadas sobre o papel do pedagogo no contexto no qual atue. Seu trabalho é de extrema importância na mediação da aprendizagem do discente, junto ao docente.

Porém, para que efetivamente haja uma aprendizagem significativa, o pedagogo deve-se manter atualizado e buscando aprofundar seus conhecimentos nas diversas formas de ensino existentes, sejam elas presencial, remota ou a distância.

A interação entre pedagogo e docente deve ser estimulada a fim de promover maior entrosamento na práxis diária do professor. O acompanhamento do discente pelo pedagogo também proporcionará maior compreensão sobre os problemas de aprendizagem vivenciados por este. Estas parcerias influenciarão no processo de

ensino-aprendizagem, diminuindo as arestas e promovendo maiores possibilidades de ampliar o conhecimento de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARNDT, Klalter Bez F.; CRUZ, Dulce M. **O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia.** Interfaces Científicas, Aracaju, V.8, N.3, p. 644 – 660. Publicação Contínua – 2020.

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, M. C. **O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica.** Revista EIXO, Brasília - DF, v.3 n.1, Janeiro – Junho de 2014. p. 67-74.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Ministério da Educação. Brasília, 16 de maio de 2006.

CORDEIRO, Jéssyca Santos; SANTOS, Marina de Assis Oliveira; FERREIRA, Diana Lemes. **O pedagogo que atua no ministério público do estado do Pará: práticas, desafios, perspectivas e identidade profissional.** Revista Murupiíra, Práticas pedagógicas: desafios e perspectivas. Belém, Pará, v. 3, ano 3, p.131-147, 2016.

FERREIRA, J. L.; HADDAD, C. R.; CHUPIL, P. **Dificuldades enfrentadas pelos pedagogos no cotidiano escolar: um olhar a partir das políticas educacionais do estado do Paraná.** Revista Atos de Pesquisa em Educação/ Blumenau, v.15, n.2, p.472-495, 2020.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios.** Ciência. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

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

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANI, Inês Kumiechick. **O ser pedagogo na contemporaneidade em meio à emergência da diversidade como alteridade.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2015.

NADOLNY, Clarilda Cordeiro. **Papel do pedagogo na escola: importância, avanços e retrocessos.** 2016. 25 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PEREIRA, A. R. A.; FARIA, L. A. S. B.; PINHEIRO, M. L. Papo de **Pedagogo: uma proposta de reflexão teórico-prática no estágio supervisionado de Pedagogia.** Extensão Tecnológica: Revista De Extensão Do Instituto Federal Catarinense, v. 7, n. 13, p. 22-36, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e Perspectivas.** 3ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. **Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos.** Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf>. Acesso em: 01 junho de 2022.

SANTOS, José Carlos do. **O papel do pedagogo no espaço escolar.** 2014. 23 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Bruna K. G. dos; MUNIZ, Simara de S.; SAMPAIO, Miliana A. P.; SILVA, Aquenubia G. de. **Pedagogia jurídica: a importância da atuação do pedagogo no tribunal de justiça.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7 – 2020.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.

STEFANINI, C. **Um olhar na Educação Infantil: A Educação Física Existe?** Campo Grande, Mato Grosso do Sul: OMEP. CD ROM, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aventura de formar professores.** Campinas: Papyrus, 2009.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA COMUM: APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO PROFESSOR

FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA¹

RESUMO

Nesse artigo iremos tecer um diálogo ancorado em pesquisas que apontam para a importância da prática pedagógica do professor numa abordagem inclusiva para aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, também iremos corroborar com essas evidências numa aproximação com pesquisa empírica junto a inclusão desses alunos em contexto de sala comum, numa escola de municipal de Fortaleza. Destacamos o processo de inclusão como pressuposto de transformação na escola comum, que requer mudanças de paradigma na compreensão do ensino e da aprendizagem desse público. Ancoramos nosso estudo em autores como Figueiredo, Martins, Lustosa e outros que versam sobre a educação inclusiva e práticas pedagógicas nessa perspectiva. Para realização dessa pesquisa usamos como percurso metodológico. Observações em sala de aula comum, interlocuções com duas professoras, no momento dos seus planejamentos, nesses momentos, dialogamos acerca da aprendizagem e das necessidades de pensar, planejar estratégias pedagógicas para inclusão desses alunos. Obtivemos como principais resultados, mudanças significativas na inclusão e práticas pedagógicas desses professores no contexto de sala de aula comum.

Palavras chaves: educação inclusiva, práticas pedagógicas, inclusão do aluno com deficiência

1 Pedagoga, Mestranda em Educação Brasileira, (UFC), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC). Professora, Sala de Recursos multifuncional, Prefeitura Municipal de Fortaleza. Formadora, área da Educação Especial e Inclusiva, CREAECE. fbmsousa09@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pontaremos, neste artigo, que está ancorado em autores e pesquisas que versam acerca da inclusão da pessoa com deficiência, do trabalho do professor na perspectiva de suas práticas pedagógicas inclusivas para com esse público, em contexto de sala de aula comum.

Essa pesquisa foi fomentada a partir inserção no mestrado acadêmico, na Universidade Federal do Ceará, e de minha atuação profissional como professora de Sala de Recursos Multifuncional de uma escola municipal de fortaleza há mais de dezesseis anos, nesse espaço realizamos o Atendimento Educacional Especializado que é um serviço da educação especial, proposto na Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008), nessa atividade profissional, dentre outras atribuições acompanhamos os professores do ensino comum na inclusão do aluno com deficiência em contexto na sala aula.

Na pesquisa, aqui relatada, cujo tema incide sobre: Práticas Pedagógicas Inclusivas para o Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual em Sala de Aula Comum, e como objetivos: Identificar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de sala de aula comum a partir de momentos de interlocuções com o professor do atendimento especializado; Acompanhar as práticas pedagógicas, em contexto de sala de aula comum, de duas professoras de uma escola municipal de Fortaleza; Participar dos planejamentos desses professores com diálogos acerca da inclusão desses alunos.

No início do ano letivo, logo que as professoras identificaram que tinham alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula, procuraram a professora do atendimento especializado e juntas dialogaram a respeito desses alunos. Nos diálogos acerca do ensino para com esse público, as professoras falaram de seus medos e dificuldades para ensinar alunos com deficiência intelectual.

Para melhor compreensão da pesquisa, destacamos algumas falas dos professores: “não saber como fazer”, “nem como ensinar para eles”, uma delas relatou que já havia tido uma experiência de ensino com alunos com deficiência intelectual, mas ele não havia avançado em nada na aprendizagem, o que a mesma classificou de experiência negativa, visto, segundo seu relato, esse aluno não ter avançado no

conhecimento. Mediante os relatos feitos por essas duas professoras, decidimos planejar como pesquisa, acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico de duas professoras do Município de Fortaleza para com esses alunos durante um período de 6 meses, objetivando aproximar suas práticas a inclusão desses alunos.

Destacamos que no início dos acompanhamentos ao trabalho pedagógico desses professores, observamos que esses alunos, não realizavam atividades escritas significativas ao seu desenvolvimento, nem atividades leitoras. No que concerne às suas habilidades com relação ao desenvolvimento da língua oral e escrita estavam em níveis pré-silábicos, também reconheciam seus pré nomes e identificavam algumas letras que os compunham.

Identificamos que na maioria das vezes, esses alunos participavam das aulas apenas como copistas das respostas, visto que as propostas de atividades para a sala de aulas comum estavam para além de suas compreensões cognitivas. Importante ressaltar que eram assíduos à escola e apresentavam vontade para aprender e participar das aulas, tanto que se propunha a responder, do seu jeito de fazer, tudo que era proposto de atividade em sala de aula.

Nas observações que fizemos ao contexto de sala de aula comum, nossos olhares e interlocuções estavam voltados para o trabalho das professoras para com esses alunos, de com incluíam esses sujeitos na dinâmica da sala de aula e de como eram pensadas e organizadas suas práticas pedagógicas para com os alunos com deficiência intelectual e se contribuem para que avançasse no conhecimento.

CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa, centrando nossa investigação nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) do ensino comum para inclusão do aluno com deficiência.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se em uma Escola Municipal de Fortaleza, em duas sala de aula comum, do terceiro ano do ensino fundamental, onde havia alunos com deficiência intelectual matriculados.

Essa pesquisa foi realizada com duas professoras do ensino fundamental, que tinham em cada sala de aula um aluno com

deficiência intelectual. Nas salas, havia cerca de 28 alunos matriculados. Acompanhamos essas professoras por um período de 6 meses.

Como percurso metodológico, realizamos observações em sala de aula comum, interlocuções com as professoras e acompanhamentos, nos momentos dos seus planejamentos. Nesses momentos, conversávamos acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e das necessidades de pensar e de planejar estratégias pedagógicas para inclusão desses alunos, respeitando suas especificidades e formas de como contribuir no seu processo de aprendizagem.

Nesse período de seis meses, tivemos oito momentos de interlocuções com cada uma das professoras. Nesses encontros dialogamos acerca da inclusão e da aprendizagem desses alunos, de que todos podem aprender, da compreensão conceitual dos professores acerca da pessoa com deficiência intelectual, como estes podem aprender, de estratégias de ensino para que esses alunos possam avançar no conhecimento.

Também, usamos como aportes para nossos diálogos com esses professores, os livros didáticos usados em sala de aula, informações acerca do desenvolvimento desses alunos, por meio do compartilhamento do estudo de caso², feitos em contexto do atendimento especializado com a professora responsável por esse contexto, e apoio de textos acerca da inclusão da pessoa com deficiência e ainda pesquisas que apontam avanços na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: APROXIMAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A inclusão da pessoa com deficiência em contexto de Escola Comum, teve como importante amparo legal, normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que veio garantir e assegurar a Educação Inclusiva,

2 Processo de investigação pelo qual o professor do atendimento especializado realiza com objetivo de melhor conhecer o aluno e identificar as barreiras que dificultam seu desenvolvimento. (BRASIL, 2008)

pressionar mudanças sociais, institucionais e educacionais, com o propósito de efetivar a educação inclusiva, permitir o acesso, participação, e aprendizagem das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Orientam para o reconhecimento e a valorização das diferenças como princípios da inclusão escolar. Esse reconhecimento, aponta para o entendimento de que todos aprendem, desde que respeitados seus ritmos e estilos de aprendizagens individuais, numa perspectiva de inclusão.

Nessa perspectiva, compreende-se que as dificuldades dos alunos com deficiência não se limitam às condições impostas pela deficiência, mas é fruto da organização e da forma como o processo de ensino e de aprendizagem é conduzido nas escolas. Para tanto, a fim de subsidiar a inclusão dos alunos com deficiência, dentre eles, destacamos os sujeitos com deficiência intelectual.

Com vistas à superação das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, destacamos ser importante fomentar nos professores reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com esses alunos, onde estas devem, numa perspectiva inclusiva, favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de todos.

Os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer a todas as crianças, não somente o acesso e a permanência na escola, mas também, os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar. (FIGUEIREDO, 2010 p. 55). Para Vieira (2010, p.54) o interior da sala de aula é o espaço pedagógico em que cada aluno se constitui em sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para a elaboração de um saber que só tem sentido compartilhado por todos os membros da classe.

Para efetiva inclusão dos alunos com deficiência, é imprescindível considerar esse público como um sujeito com suas especificidades, “Levar em conta as características dos alunos respeitando o seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, características do cognitivo além de seu desenvolvimento afetivo-social”. (SILVEIRA, FIGUEIREDO, 2010, p. 19). Em consonância com o supracitado, salientamos e evidenciamos a importância desse momento para o desenvolvimento do aluno e o cuidado de tornar esse espaço comum para todos.

Para a constituição de um sistema inclusivo, na perspectiva de acolher e respeitar as especificidades de todos os seus alunos, é reflexo

dos movimentos para assegurar a todos as pessoas com ou sem deficiência, a possibilidade de aprender e de conviver dignamente numa sociedade diversificada.

A educação inclusiva se configura como um paradigma que compreende a educação como um direito humano fundamental. (MARTINS, 2002). Assim, quando pensamos na proposta inclusiva aparece logo o papel do professor, visto ser um dos principais personagens deste processo, o professor é quem organiza, planeja e executa sua prática pedagógica, que condiz com seu conhecimento acerca da aprendizagem. Autores, como Anche e Resende (2016) destacam, em suas pesquisas, que a escolarização configura-se como um dos maiores desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, com maiores preocupações voltadas para o campo pedagógico.

Podemos considerar que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande parte, do trabalho pedagógico do professor da sala comum, de suas estratégias e mediações para desenvolver seu aluno com deficiência, tornando a aprendizagem significativa, de forma que ele possa avançar no conhecimento.

Pesquisas apontam para a necessidade de aquisição de conhecimentos e/ou reflexões acerca da aprendizagem da pessoa com deficiência. Uma das possibilidades de mudança para essas reflexões das práticas pedagógicas, se dá por meio de formações, onde ele será oportunizado a novos conhecimentos e reflexões, o que aproxima o professor a atender as necessidades dos alunos com deficiência no desenvolvimento de sua aprendizagem no contexto de sala de aula comum.

Figueiredo (2008a), Figueiredo (2008b), Figueiredo e Fernandes (2009), Lustosa (2002) e Oliveira (2004), apontam que o entendimento equivocado acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual torna-se um empecilho para o desenvolvimento das estratégias de ensino que fomentam a aprendizagem desses alunos. Retomamos aqui, portanto, a necessidade de estudos e formações dos professores que atuam com alunos da educação especial a fim de que estes, sejam fomentados a questionamentos acerca de suas estratégias de ensino junto aos alunos com deficiência intelectual, no contexto de sala comum, de forma que estes participem ativamente do processo de ensino.

Algumas pesquisas apontam que incompreensões quanto às práticas pedagógicas inclusivas, em contexto de sala de aula comum junto aos alunos com deficiência intelectual, distanciam esses alunos do conhecimento. Essas pesquisas identificaram, na prática pedagógica dos professores, proposição de atividades que reforçam o ensino dos conteúdos curriculares de forma homogênea e outras em que predominam estratégias de repetição mnemônicas, estas práticas distanciam os alunos de avanços no conhecimento. As dificuldades residem principalmente em práticas pedagógicas com foco em estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, no contexto de sala de aula regular com baixo nível de mediação (FIGUEIREDO, 2001, 2012, 2013; GOMES, 2006; SILVA, 2012, 2016).

Pesquisas que evidenciam aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, destacamos os estudos de (FIGUEIREDO, GOMES, 2003; GOMES, 2006; JATOBÁ, 1995; MIRANDA, 1999; SILVA, 2012, 2016) onde mostraram em suas pesquisas que as pessoas com deficiência intelectual apresentam os mesmos níveis conceituais de escrita semelhantes aos identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) em crianças sem deficiência e, portanto, essas pessoas alcançam a escrita alfabética. Porém, esses sujeitos apresentam particularidades quanto ao tempo de aquisição e aprimoramento de cada nível, bem como oscilações significantes na passagem de um nível para o outro.

No que diz respeito à produção escrita em nível conceitual alfabético, algumas pesquisas (FIGUEIREDO, 2005; GOMES, 2006; FIGUEIREDO, MOURA e VIEIRA, 2005; VIEIRA, SILVA, FIGUEIREDO, 2010; SILVA, 2012, 2016) demonstraram que os alunos com deficiência intelectual apresentam limitações quanto à criação de ideias, quanto aos aspectos semânticos e quanto à organização dos elementos textuais, necessitando de mais estímulos nas estratégias e metodologias. Autores como Figueiredo (2001, 2003), Figueiredo, Poulin (2008) e Gomes (2006), Silva, (2012, 2016) explicitaram que essa limitação está relacionada à dificuldade desses sujeitos em integrar as informações novas às anteriormente apreendidas.

Esses estudos destacados nos evidenciam que todos os sujeitos com ou sem deficiência aprendem, reiteramos a necessidade de práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem dos alunos públicos da educação especial.

LUSTOSA, FIGUEIREDO (2020), destacam as barreiras atitudinais e pedagógicas como pontos importantes que dificultam a inclusão dos alunos com deficiências. As práticas pedagógicas que envolvem a organização e gestão de classe, ingredientes que se entrelaçam para inclusão de todos os alunos, onde o professor vai identificar as práticas pedagógicas que minimizam as barreiras do conhecimento para esse público de forma que ele participe ativamente do processo de ensino e que este contribua com sua aprendizagem. Nas barreiras atitudinais, em que o professor deva reconhecer esses alunos como sujeitos com direitos a ser aceito, reconhecido como sujeito com potencialidade para aprender a respeitar sua forma, ritmo e necessidades pedagógicas para aprender.

LUSTOSA, MELO (2020), ressaltam as práticas pedagógicas dos professores e gestão de sala de aula, como elementos de fundamental importância a inclusão dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva. Destacam, ser importante as compreensões que os professores têm acerca da inclusão, portanto leituras, processos formativos poderão contribuir com reflexões dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa aconteceu numa escola municipal de Fortaleza, tivemos como público participativo 2 professoras do ensino comum, 1 uma professora do atendimento educacional especializado, que atuou como pesquisadora.

Nessa pesquisa foi identificado como problemática, as dificuldades que os professores do ensino comum apresentavam para inclusão dos alunos com deficiência intelectual, que configuram como barreiras que dificultavam o acesso e permanência desses alunos ao contexto de sala de aula comum, bem como avanços ao conhecimento. Ressaltamos que essas barreiras reverberam nas práticas pedagógicas dos professores que se distanciam da perspectiva inclusiva.

Mediante a identificação dessa problemática, a professora do atendimento especializado, realizou observações em contexto de sala comum e diálogos com os professores nos seus planejamentos, acerca da inclusão dos alunos com deficiência e suas práticas pedagógicas.

Destacamos de fundamental importância os diálogos acerca da aprendizagem desses alunos, de como eles aprendem, da necessidade de pensar em práticas pedagógicas inclusivas. Importante ressaltar que o apoio em textos que versam sobre a inclusão e pesquisas que apontam avanços dos alunos com deficiência foram significativas nesse processo.

Durante o acompanhamento aos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, nos contextos de sala de aula comum, destacamos práticas pedagógicas que ainda estavam distantes da proposta inclusiva.

Nesse percurso, evidenciamos que ainda tinham uma compreensão equivocada acerca da inclusão e da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, compreendiam que esses alunos não aprendiam, por isso não avançavam no conhecimento e apresentavam em seus discursos relatos de que não sabiam como ensinar para este público.

Nossas interlocuções se pautavam em discussões ancoradas em textos e evidências científicas acerca da inclusão e aprendizagem desses alunos, junto aos diálogos com base nas práticas pedagógicas inclusivas para com esses alunos e aproximação com a aprendizagem desse público.

Constatamos que esses momentos foram importantes para a um novo olhar desses professores acerca da inclusão e de suas práticas pedagógicas. Destacamos o que consideramos de fundamental relevância nesses momentos foi a contribuição para mudanças na prática do professor e fomentar nestes a vontade de novas leituras e participarem de formações na perspectiva inclusiva, destacaram ser importante para (re)construir suas práticas e compreenderem melhor como incluir os alunos em suas salas de aula.

Identificamos também como resultado dessa pesquisa, mudanças significativas nas concepções dos professores acerca da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, das reflexões que estes fizeram sobre suas práticas pedagógicas e mudanças nestas, no sentido de incluir os alunos com deficiência nas atividades propostas para sala de aula comum e principalmente a constatação, pelos próprios professores e pesquisadora de que os alunos avançaram no conhecimento e passaram a participar ativamente das atividades que eram propostas para todos no contexto da sala de aula comum.

Sabemos que são necessários, para esses professores, que sejam oportunizados outros momentos de reflexões sobre suas práticas, outras leituras, nessa perspectiva são importantes e que também participem de formações com abordagem nas práticas pedagógicas inclusivas. Mediante essas ações novas reflexões irão emergir nesses professores mudanças em seus olhares acerca da inclusão e de suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos, neste trabalho, ser importante ao professor a promoção de momentos de discussões acerca da inclusão. Esses momentos fomentou um novo olhar desses professores acerca da inclusão e de suas práticas pedagógicas.

Destacamos que consideramos de fundamental relevância a promoção de momentos de estudos para contribuição de mudanças na prática pedagógica do professor e fomentar nestes a vontade de novas leituras e participarem de formações na perspectiva inclusiva, destacaram ser importante para (re)construir suas práticas e compreenderem melhor como incluir os alunos em suas salas de aula.

Para que o professor tenha maior compreensão acerca da inclusão, da necessidade de pensar estratégias para o desenvolvimento do aluno com deficiência, na perspectiva inclusiva, de pensar sobre sua prática pedagógica voltada para as necessidades desses alunos de forma que eles possam avançar no conhecimento.

Importante e necessário que esse professor, com destacado e fundamental papel no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos com ou sem deficiência, dialoguem com pesquisas e textos e que versam sobre a inclusão, participem de processos formativos com abordagem nas práticas pedagógicas inclusiva, que dialoguem com outros profissionais da escola, como professores, coordenadores, professores do atendimento especializado, acerca da inclusão e aprendizagem desses alunos. Identificamos que esse exercício conduzirá os professores a aquisição de novos saberes, questionamentos sobre estratégias e recursos para inclusão desses alunos e fomentar reflexões acerca de suas práticas que irão incidir sobre mudanças.

REFERENCIAS

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** MEC / SEESP /DPEE, 2008.

FERREIRO, Emília. **Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Liechtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. LUSTOSA, Geny. **Inclusão: O desafio de conviver com a diferença de conviver na sala de aula.** Congresso Latino Americano sobre Educação Inclusiva 1. Anais. João Pessoa. nov, 2001.

_____. **Leitura, Cognição e Deficiência Mental.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. et al. **Relatório de pesquisa elaborado para o CNPq.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **“Como subir nas tranças que a bruxa cortou”?** Produção textual de alunos com síndrome de Down. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v. 1, p. 290, 2006.

LUSTOSA, F. G.; VIEIRA, R. V. **Inclusão, o olhar que ensina!** A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, UFC, 2021.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. C. **Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: A gênese de práticas pedagógicas de atenção a diversidade.** Fortaleza, Pró-inclusão, 2021

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

A LINGUAGEM DO *TIKTOK*: UM DIÁLOGO ENTRE MARIE-ANNE PAVEAU E BAKHTIN¹

JOSÉ LUCAS DO NASCIMENTO BARBOSA²
SÔNIA VIRGÍNIA MARTINS PEREIRA³

INTRODUÇÃO

O contexto digital, o uso de dispositivos eletrônicos e uso de redes sociais trouxeram novas formas de se posicionar no mundo, ou seja, novas formas de linguagem. Diante desse cenário, Paveau (2021) levanta críticas em relação a pesquisas que, em suas análises, não consideram os elementos digitais como coprodutores do discurso em parceria com o ser humano. Assim sendo, esta pesquisa objetiva analisar vídeos do *TikTok* através das noções de discurso em Bakhtin e Paveau, com vistas a perceber a construção do enunciado digital, tendo como procedimento metodológico a Análise de Rede Social (ARS), que segundo Recuero (2017) serve para estudar diversos fenômenos, como compreender fenômenos associados à estrutura das redes sociais, principalmente, *online*. Além disso, a análise contou com o suporte teórico com Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) abordando os elementos de construção do enunciado, a partir do pensamento do Círculo e de Paveau (2021) em suas contribuições teórico-metodológicas para a análise do discurso digital.

- 1 Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa Línguas e literaturas: práticas identitárias e interculturais financiado pela CNPq.
- 2 Mestrando do Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, joselucasnb7@gmail.com.
- 3 Professora orientadora: Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sonia.mpereira@ufpe.br.

A investigação na plataforma *TikTok* revelou a existência de uma diversidade de vídeos, diferentes entre si. Contudo, na busca por um criador de conteúdo original, há casos como o de @yagofontes7, o qual articula recurso digital e material linguístico em um todo composicional, impossibilitando uma separação entre eles sem que comprometa o sentido global do enunciado. Assim sendo, após a análise do caso @yagofontes7, dos elementos de Bakhtin e de Paveau sobre enunciado, aqueles que aproximam esses dois teóricos são os de acabamento/conclusibilidade e composição, pois ambas as noções entendem que somente o linguístico não é suficiente para concretizar o plano discursivo do autor.

Portanto, pretende-se, com isso, não finalizar as discussões a respeito do que é a linguagem digital. Pelo contrário, é de interesse da investigação poder contribuir para os estudos discursivos, a fim de que a linguagem digital seja vista não como uma forma dualista/separatista entre espécie humana com sua linguagem e máquina com seus recursos digitais, mas sim como uma coprodução à maneira de Paveau, e dialógica à maneira Bakhtiniana.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Como procedimento metodológico a Análise de Rede Social (ARS) foi utilizada, a qual, segundo Recuero (2017), serve para estudar diversos fenômenos, como compreender aqueles associados à estrutura das redes sociais, principalmente, *online*. Nessa abordagem, os indivíduos são vistos como atores sociais. O recorte ocorreu através de uma forma de observação: redes ego, a qual pretende traçar uma rede a partir de um determinado ator (neste caso, um usuário do *TikTok*: @yagofontes7). Em um primeiro momento foi evidenciado como o ator social é representado; segundo, buscou-se entender como o ator social construiu seu espaço de expressão, o que possibilitou articular as noções bakhtinianas e as de Paveau sobre a construção do enunciado; terceiro, foi evidenciado as conexões (comentários e *hashtags*) para se compreender como se caracteriza o grupo social em interação.

A CONSTRUÇÃO DO ENUNCIADO EM BAKHTIN E PAVEAU: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) estabelecem os elementos que constituem enunciados como a *alternância entre sujeitos* que estabelecerá as fronteiras do enunciado devido à mudança do locutor. A *conclusibilidade*, que diz respeito ao fato de que, quando se ouve ou vê um enunciado, tem-se a sensação de que ele foi concluído (início, meio e fim). Para que fique mais claro, somente a compreensão do linguístico é insuficiente, pois o acabamento é uma organização de elementos que seguem a vontade do criador de acordo com seu plano discursivo, a fim de se compor uma unidade (BAKHTIN, 2016). Concomitante a isso, Volóchinov (2019, p. 316) diz “toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista avaliador”, *um tom emotivo-volitivo* e, por fim, para Volóchinov 2019, a *hierarquia/orientação social*. Como o próprio nome sugere, a orientação social do enunciado está presente na construção estilística do enunciado.

Por outro lado, Paveau (2021) propõe alguns elementos de construção para o enunciado (neste caso o digital) como a *composição*, a qual indica que o discurso que se origina de um ambiente digital é composto por elementos linguísticos e tecnológicos, ocasionando um hibridismo semiótico (texto, imagem, som etc.). A *deslinearização*, ou seja, os discursos não são mais fixados em uma cadeia linear como no pré-digital, agora, graças a *links* clicáveis, o usuário é levado para outros discursos – o que evidencia outra característica sua, a *relacionalidade*: os discursos digitais estão todos em uma relação com outros discursos. A *ampliação*, isto é, o discurso digital pode ser ampliado graças a espaços como os comentários em que usuários entram em relações dialógicas. A *investigabilidade*, que graças a ferramentas de buscas, os discursos digitais podem ser recuperados através de buscas, isto é, são investigáveis e a *imprevisibilidade*, que aponta o fato de programas e algoritmos estarem presentes na produção de discursos digitais os tornam imprevisíveis, pois tal enunciado pode mudar de forma ou podem ser reutilizados em criações de outros discursos originais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na abordagem Análise de Rede Social, os indivíduos são vistos como atores sociais, contudo, na realidade digital, esses atores são entendidos como representações. Tendo em vista que uma rede social pode conter vários atores sociais, esta pesquisa buscou focalizar e analisar um perfil do *TikTok*, entendendo-o como representação de um ator social, @yagofontes7, o qual utiliza áudios de vídeos que viralizaram na internet e aplica-os a personagens de obras literárias. Contudo, o criador não faz isso de forma aleatória, ele escolhe um vídeo-meme que siga alguma característica de um personagem de alguma obra literária para, somente então, encenar (ele mesmo sendo o ator) a situação, como se fosse o personagem da literatura que estivesse falando a aquele áudio do vídeo-meme.

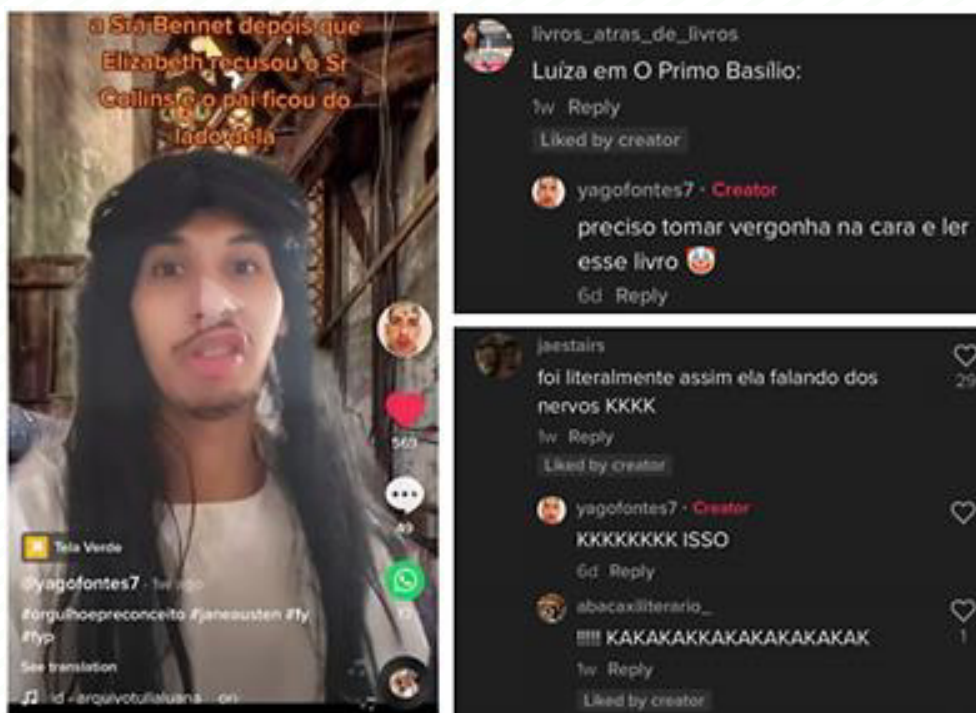


Figura 1 – Vídeo orgulho e preconceito sobre Sra. Bennet e comentários
Fonte: página @yagofontes7 no *TikTok*

No vídeo sobre a Sra. Bennet, Figura 1, @yagofontes7 interpreta, em tom valorativo, traços característicos da personagem Sra. Bennet,

do livro *Orgulho e Preconceito*, da Jane Austen – uma personagem com problemas de nervos devido à situação financeira e matrimonial das filhas. Na história de Jane Austen, após a cena em que Elizabeth recusa a proposta de casamento de Sr. Collins, a mãe de Elizabeth desabafa: “pois ninguém está do meu lado, ninguém toma o meu partido. Sou cruelmente usada, **ninguém se apieda dos meus pobres nervos.**” (AUSTIN, 2012, p.137, grifos nossos).

Em seu plano discursivo, o criador digital utiliza, para compor seu enunciado, o áudio⁴ de um outro vídeo também publicado no *TikTok*, na página @arquivotullaluana, o qual mostra a figura da Web Diva Tulla Luana⁵, cujos vídeos viralizam na internet; nesse áudio, o contexto não é apresentado, mas é percebido que, de forma indignada, Tulla Luana fala sobre seus problemas de nervos e coloca a culpa em alguém que não é identificado. O que @yagofontes7 percebe é que a preocupação de Tulla Luana sobre seus nervos pode ser aplicada à preocupação que Sra. Bennet tem também sobre suas condições emocionais. O usuário pode acessar esse áudio, pois aparece, na parte inferior do vídeo, a origem de onde foi retirado o áudio – evidenciando o que Paveau (2021) sinalizou como deslinearização.

Separar qualquer um dos seguintes elementos: o áudio da Web Diva Tulla Luana, ou a legenda que @yagofontes7 coloca no seu vídeo (figura 1: “a Sra. Bennet depois que Elizabeth recusou o Sr. Collins e o pai ficou do lado dela”), as *hashtags* (figura 1: “#orgulhoepreconceito, #janeaustin, #fy, #fyp⁶”) ou os comentários (figura 1) e analisá-los separadamente impossibilita depreender o sentido global do projeto enunciativo do criador Yago. Nas lentes de Bakhtin (2016) é possível

- 4 Descrição do áudio utilizado no vídeo da página @arquivotullaluana: “eu tenho problemas de nervos! Se eu passar mal, vocês vão arcar com tudo: medicamentos, internação, tudo o que eu precisar!”. Disponível em: https://www.tiktok.com/@arquivotullaluana/video/6980854224963865861?lang=pt-BR&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1.
- 5 Tulla Luana Fontes dos Santos ficou conhecida na Internet ao fazer vídeos, no *Youtube* desde 2010, de forma aparentemente exaltada, defendendo ou sua opinião ou seus direitos como consumidora. Sua forma de se expressar inspirou a criação de *memes*, *gifs* etc.
- 6 A hashtag #fy significa For You, Para Você em porquês. A *hashtag* #fyp significa For You Page, Página Para Você em português. No *TikTok* existe um local chamado For You onde são apresentados vídeos tanto de pessoas seguidas ou não pelo usuário da plataforma. Ao por essas *hashtags*, é desejo do criador que o vídeo apareça na sua For You, isto é, que o vídeo apareça para você.

perceber aqui a noção de conclusibilidade do discurso, pois o perfil seleciona esses elementos supracitados e os arquiteta em um todo composicional, mostrando que forma e sentido são indissociáveis. Além disso, como são utilizados elementos tecnológicos (propagar *hashtags*, adicionar foto, legenda, inserir áudio etc.) é evidenciada, também, a noção de composição em Paveau (2021), a qual mostra que a linguagem digital é uma coprodução entre humano e máquina.

Paralelamente a isso, os outros elementos de constituição enunciativa estão presentes: A alternância entre sujeitos se dá, pois, quando @yagofontes7 enxerga dois públicos para sua produção: o público geral (que utiliza a plataforma) e o público específico de leitores de literatura clássica que se encontram no *TikTok*. Isso é possível depreender ao se olhar os usos das *hashtags* anteriormente citadas. Esse público específico, além de mostrar a questão de hierarquia social (público leitor de literatura clássica) apontada por Volóchinov (2017), é o responsável por ampliar o enunciado do perfil na parte dos comentários, revelando, portanto, a característica denominada ampliação por Paveau (2021), isto é, ao entenderem o todo do enunciado, a posição valorativa que @yagofontes7 teve ao mostrar a personagem como uma mulher com problemas de nervos, os comentaristas ampliam isso comparando-a a outros personagens ou concordando com o criador⁷. Essa comparação ou concordância serve para ilustrar que, segundo Bakhtin, o enunciado é sempre resposta a outro numa relação dialógica, o que Paveau mostrou também com a noção de relacionalidade.

Portanto, ao ver o enunciado de @yagofontes7, o interlocutor absorve todos esses elementos em um todo composicional, no qual o ato humano de enunciação está presente, mas com o acréscimo de elementos digitais que possibilitam o plano discursivo do autor se concretizar em uma unidade enunciativa digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *TikToks* criados por @yagofontes7 são exemplos de enunciados digitais em razão de suas características constitutivas: os elementos do enunciado segundo Bakhtin (alternância entre sujeitos,

7 Cf. Figura 1, comentários à direita.

acabamento, resposta, tom emotivo-volitivo, hierarquia) e os elementos do enunciado segundo Paveau (composição, deslinearização, ampliação, relacionalidade), revelam que o criador atua discursivamente no ambiente digital em parceria com a realidade digital do ambiente *TikTok*, ou seja, em coprodução através dos recursos tecnológicos disponibilizados.

Dos elementos teórico-metodológicos de Bakhtin e de Paveau sobre enunciado, aqueles que aproximam esses dois teóricos são os de acabamento/conclusibilidade e composição, pois ambas as noções entendem que somente o sistema linguístico não é suficiente para concretizar o plano discursivo do autor. Além disso, cada campo de atuação humana no mundo virtual tem suas regras de utilização e a linguagem acompanha essas diretrizes, por isso a existência de diversas linguagens digitais.

Por fim, uma metáfora que interpreta a noção de *TikTok* como tendo enunciados digitais é a sua comparação com o outdoor, o qual, ao incluir texto, fotos, gráfico etc. em um todo composicional, mostra que só no conjunto de semioses é possível compreender responsivamente o enunciado construindo sentidos. Assim sendo, o enunciado digital do *TikTok* é esse outdoor que utiliza uma série de elementos e recursos digitais que formam um todo enunciativo de acordo com o plano discursivo de seu criador, em função de seus interlocutores, na singularidade da esfera de comunicação e de reprodução dos discursos.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, Jane. **Orgulho e Preconceito** – pride and prejudice. Tradução e notas Marcella Furtado. – São Paulo: Editora Landmark, 2012

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

ORGULHO E PRECONCEITO. Produção: @yagofontes7. Direção: @yagofontes7. *TikTok*. 02 de novembro de 2021. 13 segundos. Disponível em: < https://www.TikTok.com/@yagofontes7/video/7003359560454982917?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7049584843785766406 Acesso em: 11 set. 2022.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Organizadores: Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais**. – Salvador: EDUFBA, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LETRAMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

MARIA EVELINE SOUSA MACHADO¹
CLEIDIANE SOBREIRA DE SOUSA CASTRO²
EDLANE DE FREITAS CHAVES³

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiências vivenciadas com uma turma de Educação Infantil (Infantil V), de uma escola da rede pública de um município do Ceará e visa discutir sobre alguns meios de inserir as crianças da pré-escola nos processos de letramento, por meio da linguagem literária.

Com o objetivo de refletir sobre as experiências das crianças de cinco anos no universo letrado, buscou-se ampliar o repertório de atividades envolvendo contos clássicos da literatura infantil, contextualizando-o com práticas sociais, aproximando as crianças dos processos de letramento por meio do universo literário.

Para Ferreira (2011), as crianças iniciam o aprendizado social de leitura e escrita a partir dos seus usos, nos mais variados contextos, por isso, essas vivências se fazem tão importantes no ambiente escolar.

- 1 Especialista em Ludopedagogia e Educação Infantil da Universidade Cândido Mendes – UCAM; Professora de Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú-CE; evelinemachado2210@gmail.com;
- 2 Especialista em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Ceará – UECE; Professora da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú-CE; cle.sobreira@gmail.com;
- 3 Doutora em Educação Brasileira, pelo Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED-UFC; Professora da Educação Básica, Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú-CE; edlane.chaves77@gmail.com.

De acordo com Mantovani (2014, p. 80): “A leitura do livro para criança e seu envolvimento nisso é, portanto, um instrumento útil, potente e “econômico” para motivá-la positivamente e ensinar-lhe o sentido da leitura nos primeiros anos”. Assim, a simples exposição sistemática às leituras de histórias e livros ilustrados, sendo esses do interesse das crianças, vivenciados também no contexto escolar, poderá servir como prática importante no que se refere à construção de comportamentos leitores.

As práticas apresentadas nesse relato de experiência aconteceram junto às crianças e professora da turma observada, considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, tendo como instrumentos a observação e o registro das vivências do grupo envolvido com a literatura e os seus desdobramentos com o propósito de ampliar reflexões sobre a importância da Literatura Infantil e o seu uso social, na perspectiva do letramento. Desse modo, foi possível observar alguns resultados nas crianças ao vivenciarem essa experiência, como: a ampliação do seu repertório linguístico, o contato com diferentes gêneros textuais, a identificação e os diferentes usos sociais da leitura e escrito e o comportamento leitor.

METODOLOGIA

A referida pesquisa está inserida na abordagem qualitativa, sendo o campo de atuação uma escola, mais especificamente numa sala de referência com crianças de cinco anos. Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem escolhida baseia-se no que acontece no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, mais especificamente com um grupo de crianças de cinco anos, a partir de uma sequência de atividades, envolvendo a literatura infantil. A construção dos dados se deu pelo processo de observação, escuta sensível, na partilha dos conhecimentos nos momentos dos diálogos durante as atividades realizadas, o envolvimento das crianças e o registro dessas ações.

Os sujeitos envolvidos são crianças pequenas e professora da instituição que trabalha com crianças na faixa de cinco anos. Assim, o

corpus foi constituído a partir de observações das crianças em uma atividade de sequência didática envolvendo a literatura infantil. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) compreendem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” como fundamental para esse processo, sendo no caso desse relato de experiência, o olhar atento e a escuta sensível às crianças, como aspectos relevantes que contribuíram para o registro escrito do processo investigado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009b, p. 04), no seu artigo 9º, inciso III, as práticas pedagógicas devem propiciar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Foi pensando em oportunizar meios de interagir e conviver com o universo letrado que as atividades relatadas foram desenvolvidas, partindo do gênero literário Conto.

A autora Nelly Novaes Coelho (2000, p.71), ao abordar sobre o gênero narrativo Conto em seu livro *Literatura Infantil*, afirma que “Desde os primórdios, o Conto tem-se revelado como a forma privilegiada da literatura popular e da infantil”. Partindo do Conto, e, é claro, levando em consideração a maneira de como é lido ou contado, o professor poderá partir para a utilização de outras estratégias, contribuindo significativamente com o processo de letramento e conseqüentemente na alfabetização de suas crianças. Ainda sobre o gênero narrativo Conto, a referida autora descreve:

O conto, em sua forma original, registra um momento significativo na vida da(s) personagem(ns). A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence. A essa intenção de revelar apenas uma parte do todo, corresponde a estrutura mais simples do gênero narrativo: há uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, uma situação, um acontecimento... desenvolvido através de situações breves, rigorosamente dependentes daquele motivo. (COELHO, 2000, p.71).

De modo geral, agora não restringindo-se ao gênero Conto, a Literatura Infantil em si desempenha papel crucial no desenvolvimento psicológico da criança, conforme destaca Coelho (2000, p. 196):

Como sabemos, os estudos de psicologia aplicada à pedagogia mostram que o conhecimento infantil se processa basicamente pelo contato direto da criança com o objeto, por ela percebido não só no sentido de promover o encontro da criança com o imaginário literário (que tanto a seduz), mas também no de seu desenvolvimento psicológico.

Por tratar-se de um gênero curto, o Conto permite várias possibilidades durante e após a realização de sua narrativa. No caso deste relato, por exemplo, foram exploradas outras possibilidades logo após a sua realização, como o filme da história, a lista, a receita e, por fim, a vivência culinária.

Sabe-se que as habilidades de leitura e de escrita a serem desenvolvidas formalmente pelas crianças em etapas posteriores manifestam-se na Educação Infantil a partir do contato com atividades de caráter lúdico, bem como com o manuseio de variados materiais escritos, com a mediação da professora ao ler ou contar histórias, bem como ao ler e ou escrever textos, cantar, ler e ou escrever letras de canções, entre outras. Tais práticas pedagógicas proporcionam grande interação das crianças com o universo letrado, de modo significativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meados do ano de 2018, junto às crianças da turma de infantil V de uma escola da rede pública de um município do Ceará foram desenvolvidas atividades em modelo de sequência didática, partindo da leitura e da contação de alguns contos clássicos da literatura infantil. Este relato especifica uma atividade desenvolvida durante três dias referente ao conto João e Maria.

À princípio foi feita a predição e a leitura do clássico João e Maria no espaço organizado e denominado “Cantinho da leitura”, dentro da sala de referência. Além do livro de literatura infantil foi utilizado como recurso o pandeiro para tocar a música introdutória e atrair a atenção dos pequenos. Vale frisar que as imagens do livro eram grandes,

coloridas e atrativas. Durante toda a leitura a professora cuidou para que as imagens estivessem acessíveis aos olhares das crianças. Lembrando que todos, inclusive a professora, estavam acomodados ao chão. Ao final da história as crianças manipularam o livro, a fim de conferirem de perto as imagens e de lerem do seu jeitinho.

No segundo momento as crianças assistiram ao filme teatral do clássico trabalhado (João e Maria) e ao final foi feita uma roda de conversa a respeito da história. Neste momento foi observado que as crianças estavam fazendo comparações entre as semelhanças e diferenças em relação aos personagens e cenários da história retratada no livro e no cinema. Um dos pontos que mais chamou a atenção das crianças foi a casinha de doces da bruxa.

No segundo dia, foi uma lista de doces presentes na casa da bruxa. As crianças iam citando as guloseimas e a professora, como escriba, ia escrevendo no quadro, lendo devagar e em voz alta, usando letra bastão. Em seguida foi trabalhado o gênero textual receita. Após a explicação e a apresentação da estrutura de um texto modelo, construímos coletivamente a receita de brigadeiro frio, visto que brigadeiro foi um dos doces mais citados.

No terceiro dia foi realizado um momento de culinária, em que as próprias crianças fizeram os brigadeiros, seguindo a receita trabalhada na aula anterior. Para a ocasião, foi preparado previamente o ambiente lúdico na sala que remetesse a uma cozinha e que trouxessem elementos do conto João e Maria. Além disso, estavam dispostos os ingredientes reais, bem como os utensílios a serem utilizados como vasilhas, colheres, medidores, etc. Vale ressaltar, que antes de colocarem a “mão na massa”, literalmente, as crianças passaram por um momento de higiene, com a lavagem das mãos com água e sabonete e se vestiram adequadamente com touca e avental. Estando tudo pronto, iniciou-se a culinária.

A atividade tinha caráter colaborativo e foi realizada em duplas sob a mediação e supervisão da professora. Ao passo que iam fazendo os brigadeiros, já iam pondo-os em suas respectivas forminhas e decorando a casinha de doces expostas na sala para esse fim.

Ao final da atividade, a turma fez a festa, esbaldando-se com o chocolate!

A vivência da sequência de atividades acima apresentada, possibilitou a criação de variadas estratégias que oportunizaram a experiência

das crianças em um processo sistemático de letramento a partir da ludicidade.

O momento após a exibição do filme da história, por exemplo, em que as crianças expressaram livremente seus pensamentos, percepções e sentimentos acerca do mesmo foi considerado privilegiado, tanto pela associação explícita da linguagem escrita com a linguagem oral, quanto pela oportunidade de escuta das ideias infantis que ali surgiram. Vale enfatizar que, foi somente após esta escuta sensível das crianças acerca das comparações orais espontâneas entre os detalhes das imagens do livro e as do filme da mesma história, que surgiu a necessidade de se trabalhar com foco na casinha de doces da bruxa, visto que esse foi o detalhe mais chamativo nas comparações e falas das crianças.

A ação da professora como escriba ao ir anotando no quadro os nomes dos doces citados pelas crianças em referência à casa açucarada da bruxa da história, lendo em voz alta, compassadamente e usando letra bastão demonstrou o objetivo pedagógico de fazer com conhecessem a função social da leitura e da escrita. De acordo com Freire (2018, p. 225), elaborar atividades junto “[...] com as crianças, a partir do que elas falam, escrevendo no papel, assumindo a função de escriba, ressalta uma importante função social da escrita: o registro das ideias, a lista de materiais, de brinquedos”.

A apresentação da estrutura e a construção coletiva da receita serviu não somente para ampliarem os conhecimentos sobre gêneros textuais e seus portadores de texto, mas também para compreenderem sobre a presença e a importância da função da leitura e da escrita no nosso cotidiano, conforme estipulado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil, por meio do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que tem em suas sínteses de aprendizagens o objetivo de “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2018, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as ações desenvolvidas no decorrer da vivência da sequência de atividades apresentada nessa experiência é possível

destacar que, desde o início, a professora percebeu e favoreceu o desenvolvimento do comportamento leitor das crianças. Em todo o decorrer da sequência de atividades foram criadas estratégias simples para a inserção das crianças em um processo sistemático de letramento a partir de referências lúdicas.

Considerando que a melhor maneira de auxiliar as crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem é por meio de situações lúdicas e com materiais concretos, foi realizado o momento da culinária, onde todas as crianças, organizadas em duplas, seguindo a receita fizeram seus próprios brigadeiros, os quais primeiramente serviram para decorar a casinha da bruxa presente na sala e ao final da atividade serviram para degustação.

Portanto, por meio do relato desta exitosa sequência de atividades envolvendo a Linguagem Literária e seus Letramentos foi possível compreender que, de fato, a Literatura “é a porta de entrada para o mundo letrado” (CORSINO, 2005, p. 126).

Palavras-chave: Literatura Infantil, Letramento, Práticas Pedagógicas, Pré-escola.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, R., & BILEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica** - Brasília: MEC, SEB, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática**. 1. ed – São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia. **Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula**. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, Caxambu, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed . -São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA, Ana Lúcia. G.E VITA, Anastasia (Org.). **Ler com bebês: Contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

FREIRE, Diana Isis Albuquerque Arraes. **Letramento na Educação Infantil: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza** – UFC, 2018. 282f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COELHO, N. Nelly. **Leitura Infantil: Teoria, Análise e Didática**. 1. ed.. – São Paulo: Moderna, 2000.

A MOTIVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO

REJANE MARIA DE CAMPOS OLIVEIRA¹
BEATRIZ PEREIRA DA SILVA²
SILVANA DE SOUSA RODRIGUES³
ROSE SILLYA ALENCAR BRITO⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é ressaltar a importância da motivação para os processos de aprendizagem e para o sucesso escolar no contexto de alfabetização. Metodologicamente a pesquisa está caracterizada como sendo um estudo bibliográfico. Nos fundamentamos teoricamente em Vygotsky (1999) Piaget (1991) Pozo (2002) e Tapia e Fita, (2000). Consideramos que o envolvimento dos estudantes em cada componente curricular varia muito em função de diversos fatores, individuais e de contexto, e estão intimamente ligados à motivação. Com a língua portuguesa isso também acontece, por isso a importância de se pensar na motivação dos estudantes quando se discute acerca das práticas de alfabetização de crianças. A relação entre a aprendizagem e a motivação vai além de qualquer pré-condição estabelecida, ela é recíproca e, dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação. Vale salientar que as instituições de ensino e os educadores tem

- 1 Especialista em Psicopedagogia, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, rejanec793@gmail.com;
- 2 Especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, silva.beatriiz@gmail.com;
- 3 Especialista em Libras e Educação de Surdos, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, silvanalg170@gmail.com;
- 4 Especialista em Alfabetização e Letramento, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, sillyabrito1986@gmail.com;

significativo papel na criação de oportunidades para que os estudantes, em especial no contexto de alfabetização inicial, compreendam que possuímos uma potencialidade natural para aprender. À medida que o professor oferta oportunidades aos estudantes de ter contato com situações em que a língua escrita e a leitura sejam exploradas em um clima de autonomia, liberdade e expressão de sentimentos, ele se sente motivado a aprender, descobrir e criar. O papel de facilitador do professor é decisivo no aprender, seja por contribuir ou por barrar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento inerente a todo ser humano.

Palavras-chave: Motivação; Aprendizagem; Alfabetização; Sucesso escolar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo está centrado na importância da motivação para os processos de aprendizagem e para o sucesso escolar no contexto de alfabetização. Os elementos que intervêm na relação entre a motivação e a aprendizagem estão ligados à família, às condições sociais, econômicas e culturais dos alunos, às políticas educacionais e à escola.

Os estudos sobre motivação e aprendizagem têm voltado sua atenção para o aprender na escola, com foco no papel do professor, na dinâmica estabelecida na sala de aula que favoreça a alfabetização dos estudantes de forma autônoma e na própria organização institucional.

Para Boruchovit e Bzuneck (2004) dentre os diversos processos intervenientes na aprendizagem, a motivação tem sido um dos mais evidenciados. Esse destaque se deve, principalmente, ao fato de que toda a mobilização cognitiva que a aprendizagem requer precisa nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinadas metas (TAPIA e FITA, 2000).

A motivação pode ser de dois tipos: extrínseca, quando o que move o aprender é algo externo, e intrínseca, quando desejamos aprender pelo prazer e significado da aprendizagem.

Vale salientar que a motivação possui aspectos quantitativos e qualitativos, referentes à sua intensidade e origem, ou seja, a motivação muito baixa não promove a ação para aprender, já a muito alta gera cansaço, o importante é a abrangência da motivação, ou seja, até onde e para quais atividades o aluno vai estar motivado e que as instituições de ensino e os educadores tem significativo papel na criação de oportunidades para que os estudantes, em especial no contexto de alfabetização inicial, compreendam que possuímos uma potencialidade natural para aprender.

É preciso considerar as dificuldades, os interesses e os desejos que apresentam os alunos, bem como os condicionantes pessoais e contextuais envolvidos na relação entre a motivação e a aprendizagem. Todos estes elementos devem ser considerados de forma primordial e integrados, para que o professor possa ajudar os alunos a se moverem

permanentemente, produzindo aprendizagens significativas e relacionadas com seus contextos e histórias de vida.

Assim, diante das dificuldades de aprendizagem é importante ressaltar como objetivo geral, que a motivação no âmbito escolar é um processo e não um produto, segundo (BALANCHO E COELHO, 1996. p. 17) a motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta, por isso, ela é tida como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objetivo.

Por esse motivo, se justifica que através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar, para descobrir e rentabilizar competências tanto na escola, como na sua vida social. Portanto, a motivação é fundamental no processo inicial de alfabetização dos alunos e na apropriação de sua autonomia como pessoa ativa e capaz.

CONCEITO DE MOTIVAÇÃO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO ALGUNS TEÓRICOS

Um conceito aproximado da palavra motivação vem da própria etimologia da palavra, oriunda do verbo latino *movere*, que derivou nosso termo, semanticamente aproximado, “motivo”. Já a palavra aprender, deriva do latim *aprehendere*, significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Partindo desses conceitos a aprendizagem no âmbito escolar ocorre em função de um processo mediacional que promova a alfabetização e desenvolva no estudante a habilidade de ler e escrever possibilitando codificar e decodificar a escrita e os números, um motivo para apoderar-se de algo necessário à vida do aprendiz, um intercâmbio entre sujeitos - professor/aluno e aluno/aluno.

Muitos são os autores e teóricos interessados no estudo da influência que a motivação tem na aprendizagem escolar. Na psicanálise Freudiana essa relação entre motivação e aprendizagem, passa pelo campo do desejo. Já na teoria walloniana o mover-se no mundo refere-se à dinâmica do conflito vivenciado pela pessoa em diferentes etapas do desenvolvimento.

Na concepção de Vygotsky (1999), por exemplo, o que move o sujeito são os desejos, as necessidades, os interesses e as intencionalidades em direção ao mundo de significados culturais. Para Piaget (1991), a evolução do conhecimento é um processo contínuo,

construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social).

Segundo Freire (1985), o processo de alfabetização se caracteriza no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor, “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 1985, p. 14).

Portanto, aprender, então, necessita de diversos processos que se auxiliam; a motivação é um deles, como papel protagonista. Já que a promoção da motivação no processo de aprendizagem escolar nos remete a inter-relação dos elementos cognitivos e afetivos no desenvolvimento humano.

COMO SE RELACIONAM MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, incentivo, motivação, e, na perspectiva de alguns autores pela hereditariedade. Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Uma criança ou adolescente motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, dessa forma, aprende melhor.

Segundo Coon (1999) a motivação se refere à dinâmica do comportamento, ou seja, ao processo que inicia, sustenta e dirige nossas ações, são elas: a motivação extrínseca e a intrínseca.

Para Pozo (2002), a motivação extrínseca define uma situação em que o motivo para se obter algo é externo ao indivíduo. No caso da escola, a motivação está fora do sujeito que aprende; são as consequências do aprender e não a própria atividade em si que movem a pessoa em direção à aprendizagem. Esse processo, por parte do sujeito, pode estar relacionado com recompensas externas e sociais, reconhecimento, resposta às demandas e pressões externas, desejo de obter sucesso, êxito, competências e habilidades.

A adoção de recompensas ou prêmios tem sido enfocada pelas teorias comportamentais como: reforço positivo e negativo, pois,

embora o incentivo externo como, o feedback positivo e os elogios aos alunos, também tenha a sua importância, ele deve ser usado de forma cuidadosa e reflexiva. Estudiosos do tema chamam a atenção para o uso criterioso dos estímulos motivadores, evitando que o aluno se torne dependente da motivação externa, isso colocaria em risco sua autonomia e sua atividade no processo de aprendizagem.

A motivação intrínseca é mais desejável, pois estimula no aluno o movimento em direção ao aprender. O aluno investe na aprendizagem de modo mais ativo, autônomo, busca alcançar objetivos pelo desafio de aprender e de crescer. Esta motivação está consorciada com um tipo de aprendizagem mais significativa e mais construtiva.

Para promover a motivação na aprendizagem, tendo como referência o ambiente específico da escola e as atividades para as quais o aluno deve estar motivado é preciso considerar a qualidade e a quantidade dessa motivação, o ideal é que ela esteja em um nível médio. Isto quer dizer que a motivação muito baixa não promove a ação para aprender, pois o indivíduo não tem desejo, não se mobiliza. Por outro lado, a motivação muito alta, rapidamente gera estresse, cansaço, e ansiedade; o que pode prejudicar o raciocínio e a recuperação de informações da memória, necessárias ao aprender (BORUCHOVIT e BZUNECK, 2004).

É importante destacar que assim como os alunos precisam ser motivados, os professores também necessitam de motivação para exercerem sua função de mediadores à aprendizagem com sucesso. O professor necessita de uma formação inicial e continuada, pois, muitas vezes, a própria formação desconsidera a motivação do docente que varia ao longo da carreira do magistério. Para que o professor forme alunos leitores e escritores, por exemplo, é preciso que ele também leia, se expresse, tenha acesso a bens culturais e atribua significado a essa aprendizagem. Do mesmo modo, promover a crítica, a indagação, a autodisciplina dos alunos, exige que o professor viva essas experiências e possua uma base teórica sólida sobre os principais processos que intervêm no desenvolvimento e aprendizagem. Além da formação, o professor necessita ser valorizado socialmente e ter condições dignas de trabalho.

A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM

Para Pozo (2002) todo docente, de algum modo, representa modelos para os discentes. Consequentemente, nenhum sujeito conseguirá facilitar o movimento de outro para a aprendizagem, se não houver nele também esse desejo e ação de mover-se para aprender.

Tapia e Fita (2000) atribuem importância à atuação docente na criação de espaços motivadores e propiciadores de aprendizagem. A atividade do professor de estimular curiosidade, interesse, participação, indagação, reflexão e criatividade é essencial para forjar e manter um ambiente motivador.

Rogers (2001) afirma que a atividade docente só pode ter consequências eficazes, promovendo a aprendizagem, se tiver influência sobre o comportamento do aluno; o que chama de aprendizado autodescoberto, auto apropriado. Para Rogers (1983, p. 333 – 334), referindo-se ao professor:

[...] sejam quais forem os recursos de ensino que forneça – um livro, uma sala de trabalho, um novo aparelho, uma oportunidade para observar um processo industrial [...] suas próprias reações emocionais – ele sentiria que essas coisas são oferecidas para serem usadas se forem úteis ao aluno [...] não pretende que elas sejam guias, expectativas, comandos, imposições de exigências.

Na sala de aula, espaço de linguagem por excelência, é importante que seja enfatizada “a socialização do conhecimento” (MORGADO, 2002), o lugar para uma escuta do aluno, para o respeito mútuo, para o diálogo, entendendo-se este mesmo aluno como sujeito de sua aprendizagem, como o sujeito de seu próprio desejo.

Freud (1974, p. 286), relata que “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”. Para ele, a relação com o professor mesclava simpatias e antipatias, críticas e respeito, tendo surgido, nesse intercâmbio, sentimentos contraditórios.

O desejo de aprender move o aluno em direção ao conhecimento, à busca constante de um saber, mas, isso só é possível se o professor

tiver consciência de seu papel como mediador e facilitador de aprendizagens, ajudando o aluno a avançar para níveis mais complexos no aprender (VYGOTSKY, 1996) é fator relevante no cenário motivador.

A participação do professor, por inteiro, (corpo, organismo, inteligência e desejo) nessa relação, na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem demanda a participação dos alunos também por inteiro. O organismo transversalizado pela inteligência e o desejo, irá se mostrando em um corpo, e é deste modo que intervém na aprendizagem, já corporizado. (FERNÁNDEZ, 1990, p.62).

Ainda segundo Fernández (2001) todo indivíduo tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. Cada ser humano é uma criação única, possuem uma série de talentos, capacidades e maneiras de aprender, já que aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente.

Portanto o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos e por isso, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente, ele exerce a função de mediador e motivador desse processo, promovendo aprendizagem significativa, incentivando as habilidades de seus aprendizes e mostrando para cada um deles a sua verdadeira potencialidade.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA: MOTIVADORES QUE ATUAM POSITIVO OU NEGATIVAMENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A escola tem significativo papel nessa relação, da motivação no processo de aprendizagem, pois é no âmbito escolar que os alunos, têm oportunidades de descobrir seus próprios caminhos apoiados na mediação e na orientação de colegas, professores e dos demais que fazem parte desse ambiente.

A escola, como instituição primordial de construção e disseminação do saber sistematizado, é palco de contradições e desafios. Pensar a educação escolar supõe uma aproximação a temas complexos, como: Alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, sucesso ou o fracasso escolar, esses assuntos envolvem diferentes aspectos e

abordagens, tendo como núcleo central a qualidade e a efetividade do ensino e da aprendizagem.

Os professores, frequentemente, se sentem ansiosos frente ao “não aprender” de alguns alunos na sala de aula, e costumam atribuir a responsabilidade primordial por essa problemática aos próprios alunos ou a ausência da família deles, desconsiderando que a isso pode está relacionado vários fatores que comprometem esse não aprender.

Marchesi e Pérez (2004) Chamam atenção para os rótulos que oferecem uma imagem negativa do aluno, afetando sua confiança, sua autoestima e a crença no seu potencial para superar as limitações. O mesmo acontece se a etiqueta do fracasso for colocada na escola, em seu conjunto, porque não alcançou os índices de aprendizagem que se espera dela. É preciso considerar um conjunto de fatores que contribuem com a importância da motivação no processo de aprendizagem, como, a família, as condições sociais, o sistema educacional e a própria escola.

A família desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem e alfabetização dos alunos, pois muitas vezes os pais não querem enxergar a criança com as suas dificuldades, nesse momento o vínculo afetivo serve como motivação para o bom desenvolvimento da criança, é papel da família acompanhar a criança em suas atividades feitas na escola e propostas para casa, querer saber como foi seu dia na escola, participar de atividades e encontros propostos pela escola, a família que participa da vida escolar do aluno favorece de forma significativa no seu sucesso escolar.

Os pais quando colocam seus filhos na escola, desejam que eles sejam bem sucedidos e por isso quando este desejo não se realiza como esperado, surge a frustração, rotulando muitas vezes a criança como incapaz, retirando sua responsabilidade e depositando na escola e no aluno toda a culpa pelo fracasso escolar, motivando de forma negativa o aluno, criando um obstáculo entre o aluno e a aprendizagem.

As crianças que assumem responsabilidades que deveriam ser exercidas pela família, sentem-se desmotivadas na escola e conseqüentemente apresentam dificuldades na aprendizagem, no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, como um todo.

Se família e escola se unissem com o propósito de promover o sucesso escolar e a autonomia social do aluno, teríamos a formação de

uma rede inabalável, pois ambas são responsáveis tanto pela aprendizagem como pela não aprendizagem do sujeito.

FATORES INTERVENIENTES NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO

Mesmo cientes de que a responsabilidade pela motivação do aluno não pode ser atribuída somente ao professor, ele é fundamental na dinâmica da sala. A esse respeito Tapia e Fita (2000) citam como elementos intervenientes na motivação do aluno: a seleção dos conteúdos e sua articulação com os conhecimentos próprios dos alunos, o significado que o professor atribui a esses conteúdos e o modo como traduz esses significados para os alunos.

Outro fator que pode motivar ou não, é relativo à avaliação da aprendizagem. Afinal, ela está diretamente relacionada à atribuição de sucesso ou de fracasso escolar. Caso o exercício de avaliar não se torne uma ocasião de aprendizagem, mas de julgamentos, comparações ou rótulos, ele pode ser um fator negativo para a formação da autoestima do aluno, diminuindo suas expectativas e sua disposição para o aprender.

Tapia e Fita (2000) atribuem importância à atuação docente na criação de espaços/ambientes motivadores e propiciadores de aprendizagem. Embora não seja tarefa fácil, é necessária, sobretudo, se pensarmos na dinâmica do sistema de ensino atual com suas complexidades, carências e desafios permanentes.

Portanto, a sala de aula não está deslocada da organização escolar com um todo, cujo projeto pedagógico precisa ter como eixo central o propósito de transformá-la em um espaço de múltiplas e significativas aprendizagens. A participação dos alunos em diferentes projetos, a integração com a família, o trabalho cooperativo dos professores, o diálogo, a construção e explicação clara de regras e normas, são alguns agentes que potencializam um ambiente motivador.

METODOLOGIA

O presente artigo foi elaborado com base em uma pesquisa qualitativa, onde através do referencial teórico foram explorados alguns autores que tratam do assunto, pois, o tema é pesquisado por outros que não foram citados nesse trabalho, mas que são apontados como referência no assunto que é a importância da motivação e sua relação com a aprendizagem no contexto de alfabetização, os que serviram como base para o artigo foram: Balancho (1996), Boruchovit e Bzuneck (2004), Boruchovit (2009), Coon (1999), Fernández (1990 e 2001), Freire (1985), Freud (1914), Morgado (2002), Paiva (2008), Pajares e Schunk (2001), Piaget (1991), Pozo (2002), Rogers (1983 e 2001), Tapia e Fita (2000) e Vygotsky (1996, 1999).

Ludke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982):

Discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados foram predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo foi muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida foram focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tendeu a seguir um processo indutivo.

Portanto, esse trabalho fez uma pequena abordagem a um tema que, segundo a revisão da literatura, tem sido considerado um dos mais relevantes para o sucesso dos alunos.

Os principais instrumentos que deram base ao presente artigo foram livros, revistas e artigos que tratam do assunto e que respaldam o que foi pesquisado sobre motivação e alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a pesquisa sobre o tema do presente artigo, a motivação e sua relação com a aprendizagem no contexto de alfabetização, tomo como primordial o estudo dos teóricos aqui citados. Essa pesquisa teve como resultado, ratificar o quanto é fundamental

a importância de motivar os alunos que estão no processo inicial de alfabetização, assim como os que já passaram para outras turmas, mas que estão no processo de aprendizagem escolar.

Destaca-se como necessário que o professor invista em aulas que promovam um equilíbrio motivacional desse processo de aprendizagem, já que a pesquisa afirma necessário que a motivação seja balanceada, favorecendo que o aluno seja estimulado a aprender de forma ativa e não se sinta cansado ou sobrecarregado por tantos estímulos.

Assim, Vygotsky (1999) também discute as razões que estão na origem da dificuldade da criança frente à aprendizagem da escrita. A atividade espontânea da criança, como saber o nome de seus familiares, é impulsionada por motivos, necessidades, enquanto a escrita formal demanda habilidades que envolvem mecanismos de abstração complexos. Portanto, a escola tem papel fundamental, no processo inicial de alfabetização e no aprender como sentido de tornar o aluno capaz de exercer seu conhecimento acadêmico e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, a motivação é primordial no desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar, contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem, tomando como foco a alfabetização, é necessário ter em conta elementos que são necessários para que essa motivação seja efetuada como: participação ativa e positiva da família, aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais, culturais e a instituição escolar, pois, a aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações.

No entender de Pajares e Schunk (2001) a escola é observada pela sociedade ocidental como um componente socializador de grande importância e influência na vida das pessoas. Para atingir as suas finalidades é indispensável, no entanto, que se fomente entre os alunos um interesse verdadeiro e um entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar.

Boruchovitch (2009) destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, ativando no aluno o sentimento de

pertença. É essencial que o professor construa um ambiente onde o aluno se sinta integrado, veja legitimadas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda. Concretamente, a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente da sala de aula e pela cultura da escola, pois, das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um exemplo de pessoa motivada.

Assim, é necessário que o professor use estratégias que possibilitem ao aluno integrar novos conhecimentos, usando, assim, métodos ajustados às suas necessidades e um currículo bem estruturado, não desprezando o papel basilar que a motivação representa para esse processo. As técnicas de incentivo que buscam as causas para o aluno se tornarem motivado garantem uma aula mais produtiva por parte do professor, pois ensinar está relacionado com a comunicação.

Portanto, ratifica-se que, não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido, revelando-se ativo no processo de alfabetização, insistindo em tarefas desafiadoras, que despertem esforço, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e domínio de leitura e escrita, criar essa cultura de atuação na escola poderá ser o pilar essencial no processo de alfabetização e no sucesso da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BALANCHO, M.J. e COELHO, F. (1996). **Motivar os alunos** – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas. Lisboa: Texto Editora.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1982.

BORUCHOVIT, Evely e BZUNECK, José Aloysio. **Motivação do aluno.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORUCHOVIT, E. (2009). **A motivação do aluno** (4ª. Ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

COON, Denis. **Psicologia**: exploración y aplicación. 8ª ed. Madrid: Thomson editors, 1999.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente**: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

FREUD, Sigmund. (1914). Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. In: **Obras Completas de Sigmund Freud**. V. XIII Rio de Janeiro: Imago, 1974.

MORGADO, Maria Aparecida. Contribuições de Freud para a educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ., 2002.p.95 – 116.

PAIVA, M.O.A. **Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino**: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário. Dissertação de Doutorado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho, Braga, Portugal, 2008.

PAJARES, F. e SCHUNK, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. Em: Riding, R. e S. (Orgs.). **Perceptions** (pp.239-266). London: Ablex.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991. POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres** – a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROGERS, Carl Ranson. **Um jeito de ser**. 4ª ed. São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, Carl Ranson. **Tornar-se pessoa**. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

TAPIA, José Alonso e FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula.** São Paulo: Loyola, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A PAZ NA PRISÃO, ESSA CAMISA EU VISTO!

ANGELA MORAES CORDEIRO SENA¹
DENISE TOSTA SANTOS²

INTRODUÇÃO

O Projeto *A Paz na Prisão, essa camisa eu visto!*, foi desenvolvido com os alunos internos da Unidade Prisional Complexo Penitenciário Masculino Salvador - Socializa, regulamente matriculados na Unidade de Ensino no Colégio Professor George Fragoso Modesto, localizado dentro do Complexo Penitenciário, no bairro da Mata Escura, na cidade de Salvador/Bahia.

Esse Projeto foi uma das ações pedagógicas utilizadas pelas educadoras Angela Sena e Denise Tosta, que objetivou colaborar no processo de reflexão e entendimento dos estudantes privados de liberdades sobre a paz, mesmo num ambiente difícil e inóspito como o cárcere, em que sua existência (paz) é abortada constantemente, ou mesmo onde sua tentativa de construção é irrefletidamente rechaçada.

Entretanto, o modelo perverso de sobrevivência prisional costumadamente seguido, e que insiste em ter legitimidade, esse *modus operadi*, não é senão uma expressão singular e contextualizada do que há de mais hediondo na experiência humana, assimilados através das inconsequentes guerras entre nações, nas crueldades presentes em guerrilhas de facções, nas disputas inacreditáveis por ossos e restos de comida, nos absurdos conflitos ideológicos e tóxicos entre pessoas

1 Doutorado – Universidad Interamericana- Assunção-PY - E-mail: angfamsena@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7090891593894228> - ID Lattes: 7090891593894228. E-mail: angfamsena@gmail.com

2 Doutorado – Universitat de Barcelona, UB, Espanha - E-mail: denitosta@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7520237552555858> - ID Lattes: 7520237552555858. E-mail: denitosta@gmail.com

públicas de volumosa expressão, no descontrole emocional e desrespeito por si mesmo, na intolerância desmedida pela alteridade, ou ainda do vívido antagonismo para com a mais singela diferença (hoje bastante evidenciado nas redes sociais e mediáticas), enfim, todos esses aspectos e tantos outros, acabam por se transformar em modelos que contribuem negativamente na potencialização dessa atmosfera de medo, ódio e violência, que, de modo crescente, observamos em nossa sociedade moderna, e que ressurge inevitavelmente em sua forma mais brutal num espaço complexo como o espaço prisional.

Esse citado espaço prisional apresenta inúmeras dificuldades. A dinâmica interna estabelecida, desleal e desumana, muitas vezes contradiz a teoria externa, fomentando sentimentos de difícil administração emocional. Aos internos, que por seus equívocos sociais, ficaram privados de liberdade, para futura ressocialização, lhes são suprimidas as condições básicas de humanidade: alimentação acentuadamente inadequada; precárias condições sanitárias e de higienização; quase inexistência de amparo médico, psicológico e social elementar; e processo reeducativo ineficiente estabelecido por uma condução que geralmente não integra e não transforma. Os agentes públicos, por ignorância ou recalque emocional, transformam-se em algozes dos sentenciados, reforçando as concepções, discursos e comportamentos equivocados de papéis sociais que deveriam ser transformados ou suprimidos. Por fim, como nos lembra Onofre (2011), "...a arquitetura prisional e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram um desrespeito aos direitos do ser humano à vida (...), acentuando-se os contrastes entre os propósitos das políticas penitenciárias (...) e a reinserção social" (ONOFRE, 2011, p.268).

Diante deste cenário, a paz é possível? Qual paz será possível? Qual a minha contribuição na promoção desta paz? Que paz eu visto? Ou no dizer do poeta, qual paz que eu deveria ter, mas não quero seguir admitindo? "A minha alma 'tá armada e apontada para a cara do sossego. Pois paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é medo! Às vezes eu falo com a vida, às vezes é ela quem diz, qual a paz que eu não quero ... paz que eu não quero seguir admitindo"³.

3 O Rappa, letra da música *Minha Alma (A paz que eu não quero)*.

DO PROJETO À PAZ

Os Projetos trabalhados em sala, são integrantes da Política Pedagógica da Escola, que realiza um amplo processo interdisciplinar de estudo e discussão, debatendo temas vinculados aos conflitos sociais, raciais e de gênero existentes na sociedade atual.

Têm por base a perspectiva de olhar o aluno-interno como um agente transformador do conhecimento, respeitá-lo, apesar dos deslizes sociais, como merecedor do conhecimento, incentivando-o a ser um agente transformador onde quer que ele se encontrasse. Silva enfatiza esse aspecto ao dizer que:

“A pessoa privada de liberdade é, do ponto de vista de sua natureza ontológica, de sua constituição orgânica e do aparato epistemológico, um ser humano como outro qualquer, portanto, dotados dos mesmos atributos por meio do qual se dá a apreensão, armazenamento e processamento da informação para transformá-la em conhecimento cognitivo”. (SILVA, 2018, p.14).

A partir destes Projetos, logo se percebeu que uma temática se apresentava frequente, tornando-se imediata o seu debate dentro daquele contexto: a convivência dentro da prisão. Esta convivência, geralmente tensa e conflituosa, provocava em muitos aluno-internos instabilidade psicológica, alteração do humor, baixa estima, falta de concentração nos estudos, exacerbação descontrolada de emoções como a raiva e o medo, convertendo-se em sentimentos negativos de ódio e vingança. Por isso, a escolha por se trabalhar o tema da paz (nos) pareceu inevitável e imediata.

Nesse sentido, o objetivo do Projeto *A Paz na Prisão* buscou preparar o aluno a respeito da importância de reconhecer em si a paz que ele almejava idealisticamente e a paz real que ele vestia. Nesse caminhar se foi construindo um processo lento e difícil de formação de valores éticos que estimulava o potencial de socialização de maneira responsável e crítica. Ele foi pensado numa perspectiva de aplicação prática no próprio contexto prisional, qual seja, de que as aulas pudessem conduzi-lo não somente para a compreensão temática de autorreflexão – num processo cuidadoso de enfrentamento de suas próprias concepções – mas que posteriormente pudessem se converter num

comportamento social positivo que provocasse menos prejuízo a si mesmo e à própria comunidade ao qual estiver vinculado.

A metodologia deste projeto já vem sendo utilizada no PPP da Unidade de ensino. Baseada na metodologia freiriana - metodologia libertadora – busca levar em consideração os aspectos socioculturais do educando e o contexto (prisional) no qual ele está inserido. A metodologia de trabalho foi efetivada buscando seguir um plano de ação cujo objetivo estava na tomada de consciência, na transformação social e na promoção da paz pelos próprios estudantes.

A avaliação geral do processo foi sendo realizada mensalmente, procurando descrever e analisar os aspectos positivos e negativos do trabalho até então desenvolvido, com o intuito de diversificar as atividades para a conseqüente melhoria do Projeto. Para tanto, valeu-se dos seguintes instrumentos de avaliação: diálogos; registro de observações; questionários; debates em grupos; mudança de atitudes; o repensar sobre atividades pré-estabelecidas; participação e envolvimento.

Foi possível cumprir as etapas planejadas, seguindo o cronograma montado para o desenvolvimento das ações propostas: **Maio** – lançamento do projeto a paz que eu visto, Brainstorm – com os alunos ouvir, anotar as ideias que eles têm sobre a paz, O que significa a paz que eu visto – diálogo . **Junho** – mostra de documentários, filmes e músicas sobre a paz. **Julho** – análise das ideias, esboços dos desenhos, elaboração de acróstico, paródia. **Agosto** – escolha das melhores ideias e desenhos para compor a camiseta e escrita de uma cartilha para a paz no ambiente dos privados de liberdade. **Setembro** – pintura das camisetas. **Outubro** – apresentação do trabalho final para toda a comunidade com exibição das camisetas

Nesses moldes, o Projeto foi apresentado e bem recebido pelos educandos que gradativamente passaram a aceitar a ideia de desenvolverem um olhar mais franco e perceptivo sobre si mesmos para que eles mesmos pudessem identificar os comportamentos que geravam violência. Do mesmo modo eram esclarecidos e orientados a controlar seus impulsos emocionais e compreenderem como melhor trabalhar os sentimentos destrutivos que eram geralmente desencadeados pelas difíceis situações enfrentadas no ambiente carcerário.

Os educandos traçaram um planejamento orientados pelas educadoras, sobre as ações pedagógicas que gostariam de desenvolver

para realização do projeto proposto, onde o diálogo, a reflexão e a elaboração do conjunto de regras começaram a fazer parte do processo. Para inspiração e motivação da turma, houve exibição de filmes, leitura de pequenos textos, músicas, documentários com reflexão sobre a paz e sobre as atitudes que levavam as pessoas a adotarem determinados comportamentos. O aluno foi sendo conduzido a conhecer e identificar atitudes que desencadeavam a violência e estimulado a desenvolver atitudes construtivas para a concretização da paz que deveriam vestir.

Uma amostra ilustrativa desse processo ocorria durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, donde surgiam diversos questionamentos que eram conduzidos à reflexões e autorreflexões. Perguntava um dos alunos: “Mas como recuperar o nosso lado bom (a sua humanidade), se somos tratados como lixo humano?” Protesta outro: “Aqui professora, nem pelo nome nos chamam, independentemente do tipo de crime, todos são chamados por ladrão, como mudar isso?” E mais um complementa: “Até se a senhora for chamar atenção dos agentes penitenciários que agem dessa forma, vai ficar complicado para seu lado também, né? Diga se, não é?” A partir dessas provocações, o educador conduzia o aluno a perceber que essas ações também não eram adequadas e nem corretas, mas que a mudança mais importante seria aquela realizada por eles mesmos, interiormente. Nesta linha de pensamento torna pertinente as palavras de Freire quando afirma que “(...) na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos que devem ser realizados com os oprimidos no processo de sua organização.” (FREIRE, 1988, p.41).

As observações realizadas por eles, após assistirem e ouvirem depoimentos colhidos nos documentários e também nos seus próprios relatos, eram listadas, e novamente debatidas como as contribuições práticas que para a promoção da PAZ que deveriam vestir através de gestos concretos com os colegas, com os professores, com os funcionários e com as pessoas que circulam no ambiente ondem estavam.

Também tentaram elaborar frases, cartazes, poemas, acrósticos e paródias que contribuíssem para a percepção da paz e que refletissem as ações transformadoras da realidade por eles vivenciadas. Após o amadurecimento das temáticas trabalhadas em sala de aula foi combinado trabalho final de apresentação com a criação de uma camisa

que representasse o projeto. “A paz na prisão, essa camisa eu visto”! No momento final, todos de mãos dadas vestiram uma camisa confeccionada por eles, com os desenhos e frases que cada um criou sobre “a paz que eu visto”.

Deste modo, pôde-se observar que as sementes do projeto passaram a dar os primeiros frutos. A importância desse processo trabalhado inicialmente no entendimento e reflexão, contribuiu para o fortalecimento psicológico e controle emocional dos educandos, que relatavam a própria percepção de suas mudanças, atribuindo, por exemplo, menos importância a determinadas situações que o levavam fatalmente a outro problema ainda maior por não conseguirem controlar a sua impulsividade, e que esse descontrole - refletiam eles - os levavam a espaços onde receberiam “castigos”, e estes, geravam ainda mais sentimentos de ódio e vingança fazendo com que eles próprios perdessem o pouco da paz que, lenta e dificilmente, estavam conquistando. Assim desde já se mostrava eficaz por auxiliá-los a entender que o processo de paz dependia muito mais do que estava sendo construído por dentro do que já se estava construído por fora em cada um deles. Ao entenderem que a paz era perdida quando eles próprios assim o permitiam, dispuseram-se então a canalizar toda energia na recuperação de sua “humanidade roubada”.

RESULTADOS

O ponto mais importante do projeto foi fazer com que os educandos durante o desenvolvimento de cada etapa do processo refletissem sobre os conflitos ocasionados pela convivência e como a paz pode estar presente nas pequenas ações do cotidiano, seja no jeito de se comunicar com os outros, seja na forma de lidar com os conflitos e sentimentos. Saberem também a importância de lidarem com a frustração e raiva, na sua capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças e serem tolerantes.

Não dá para pensarmos em um mundo sem conflitos, sem violência se as pessoas, nas suas individualidades não conseguem estar em Paz, principalmente quando elas se encontram encarceradas, “temos que admitir que as políticas de humanização, reeducação e reinserção social dos aprisionados encontram dificuldades na sua concretização” (ONOFRE, 2011, p.269). Por isso foi muito oportuno trabalhar com

textos, documentários e músicas focados na paz, para que cada um se percebesse como o único responsável por buscar a Paz dentro de si e acreditar que o mundo possa se transformar em lugar menos violento.

O projeto também buscou propiciar uma reflexão sobre: Qual é o custo da Paz? Essa provocação é justamente para analisarem o que é viver numa ilusão de paz quando alguém se propõe a levar a vida com a falta da verdade, principalmente com a negação da sua própria verdade. E durante os debates, os momentos de falas e situações vivenciadas por eles, foi notório perceber que entenderam que é impossível a relação da paz com mentira. Viram assim, que o custo de uma suposta paz é viver na mentira sem a verdade, logo não é paz.

Aprenderam a importância de serem autênticos evitando seguir amigos com comportamentos duvidosos, que as vezes só para agradar ou está incluído no grupo evitava dizer o que pensava para evitar conflito com o outro dizendo sim a tudo, mesmo as vezes travando uma guerra imensa dentro dele por estar fazendo ou seguindo algo que não concordava, abrindo mão da sua paz, autenticidade e principalmente da sua liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este projeto instigou a criticidade dos alunos enquanto sujeito, pois falar sobre a paz fortaleceu o papel social que cada um de nós temos neste processo de construção uma vez que é a partir dela e por meio dela que nos possibilita o trânsito sociocultural com eficácia. Neste sentido, a proposta deste projeto a partir da literatura relacionada a paz, a utilização de músicas sobre o tema, resultou na produção de um painel interativo e de uma camisa sobre a paz que me veste, possibilitando uma nova reflexão sobre a temática da paz que na maior parte das vezes é indicada com sentido único de busca por felicidade como se consistisse em algo simples e fácil de obter. Os recursos alternativos podem estabelecer, por parte do professor, maior comprometimento, mas oportuniza ao aluno outra maneira de reflexão para conseguir argumentos providos de criticidade.

A aplicação do projeto oportunizou em classe um debate entusiasmado entre aos alunos a assumirem uma posição relativa à situação que vivemos hoje referente a paz, e sua relevância está na medida em que possibilita o desenvolvimento da produção escrita, artística,

o debate e o posicionamento crítico dos alunos. Por fim, esta foi a proposta do projeto *A Paz na Prisão, essa camisa eu visto!* Ela já está posta e em execução. Proposta de enfrentamento inicialmente a nível teórico do entendimento, da compreensão e, quiçá com as bênçãos de Oxalá, seja convertida em entendimento pragmático de conquista consciente da paz possível.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª edição. Vol.21.1988 . Editora: Paz e Terra.

SILVA, Roberto. **Didática no Cárcere II. Entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. 1ª Edição. São Paulo. Giostri Editora LTDA.2018

ONOFRE. *Elenice Maria Cammarosano*. **O espaço da prisão e suas práticas educativas- Enfoques e perspectivas contemporâneas**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.EDUFSCAR.2011.

PELIZZOLI, Marcelo. *Cultura de paz: a alteridade em jogo / Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. 305 p.*

FREIRE, Marcelino. *Rasif: mar que arrebenta*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO NAS MÍDIAS SOCIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO *INSTAGRAM*

NATHALIA BATISTI¹
JANE SCHUMACHER²

RESUMO

Este trabalho teve como tema “A produção de conteúdo pedagógico no *Instagram*”. Trouxe como objetivo geral analisar as atividades e os benefícios que a produção de conteúdo pedagógico nas Mídias Sociais, como o *Instagram*, traz para o ambiente familiar de aprendizagem e como objetivos específicos verificar autores que justifiquem a prática tecnológica através de Mídias Sociais como forma de democratização do conhecimento; descrever a atuação do/a licenciado/a em Pedagogia no âmbito tecnológico de Mídias Sociais como forma de difundir conteúdo pedagógico; identificar os benefícios das atividades para o desenvolvimento das crianças. Optou-se por ter como fundamento um estudo de caso com abordagem qualitativa, bem como uma pesquisa de cunho descritivo de relato de experiência. Com a análise dos dados da pesquisa é possível perceber que o *Instagram* tem potencial firmador de experiências positivas a partir do que o Pedagogo oferece e do interesse das famílias no Desenvolvimento Infantil no âmbito familiar, assim, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, que favorece o brincar heurístico, a exploração, o descobrir por si, a autonomia e a valorização dos momentos em família.

Palavras-chave: Redes Sociais, Criança, Ensino-Aprendizagem, Tecnologia.

1 Graduada de Pedagogia Licenciatura Plena, Centro de Educação, Av. Roraima, 1000, Santa Maria/RS, (51) 99953.5509, batisti.nathalia@acad.ufsm.br, <https://lattes.cnpq.br/6091169788474596>.

2 Professora Doutora, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima, 1000, Santa Maria/RS, (55) 99625.8809, jane.schumacher@ufsm.br, <http://lattes.cnpq.br/9233988370531951>

1. INTRODUÇÃO

Quando a pandemia iniciou foi criado um perfil na plataforma digital *Instagram*³ nominado como *@educanath_* para divulgar práticas pedagógicas, afinal, como estudante de Pedagogia queria ajudar famílias a encontrarem estratégias para auxiliar as crianças que estavam em casa nesse período um tanto conturbado para todos.

O perfil causou um grande impacto nos adultos - como por exemplo uma mãe enviando mensagens identificando o atraso no desenvolvimento da fala do filho - que ficavam cada vez mais curiosos em entender o desenvolvimento infantil (tudo que é relacionado à fala, ao caminhar, à escrita e à psicomotricidade, entre outros).

No perfil, compartilho diversas dicas e sugestões, como sobre o uso da chupeta, desfralde, atividades que desenvolvem raciocínio lógico, motricidade fina e grossa, atenção, concentração e conteúdos relacionados à Pedagogia, por exemplo.

Dentro de todas as práticas vivenciadas ao longo da trajetória na universidade, identifiquei-me com o Método Montessori, que é resultado de pesquisas desenvolvidas por uma mulher italiana chamada Maria Tecla Artemisia Montessori. Ela tornou-se conhecida ao criar um método totalmente oposto aos modelos tradicionais de educação.

Na visão de Montessori (1909), as crianças eram excluídas da sociedade como indivíduos por serem consideradas “impossíveis” de educar, entretanto, tinham aptidão por trabalhos domésticos, em que exercitavam habilidades motoras e desenvolviam autonomia. Com isso, Maria Montessori percebeu que se o modelo de educação tivesse as próprias crianças como centro da atenção, inseridas em um ambiente que fosse pensado para estimular suas habilidades naturais, elas se beneficiam deste contexto. As atividades sugeridas pelo Método Montessori são as que permitem à criança se sentir parte do todo, participando ativamente do ambiente em que vivem. Por isso a importância de atividades de “vida prática”, termo que ela criou para caracterizar atividades que influenciam a autonomia da criança através de práticas de experiências no ambiente em que vivem.

3 Rede social online, visual, criativa e interativa que possibilita o compartilhamento de imagens e vídeos curtos.

Neste contexto surge o tema de pesquisa deste trabalho, que é a produção de conteúdo pedagógico nas Mídias Sociais voltadas para os direitos de aprendizagem no *Instagram* @educanath_.

Isso porque os meios de comunicação como *Internet*, celular e as mídias tiveram grande influência na geração de mudanças na estrutura das famílias. Portanto, nesse caso elas servem como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Com este recurso pode-se aproximar os conteúdos pedagógicos das famílias, utilizando atividades de vida prática, que servem de auxílio para o desenvolvimento dos filhos. Essa aproximação está alicerçada na articulação entre os conteúdos pedagógicos da primeira infância, seguindo as competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular e as habilidades para integrar as crianças socialmente, emocionalmente, fisicamente e cognitivamente, dentro do cotidiano das famílias.

Assim o problema de estudo busca responder a seguinte pergunta:

Quais os benefícios pedagógicos podem ser obtidos através do *Instagram*?

Neste estudo, busca-se pesquisar quais os instrumentos de aprendizagem que foram utilizados por familiares para auxiliar as crianças no período de pandemia; se já utilizaram alguma dica ou sugestão vista em redes sociais para aproximar-se positivamente dos filhos; se têm noção da importância do aprendizado na primeira infância e a importância de vivenciar uma Educação Infantil de qualidade. Assim, pode-se verificar se o *Instagram* pode auxiliá-los no relacionamento com os filhos, os desenvolvendo e melhorando sua qualidade de vida.

Como objetivo geral do estudo, busco analisar as atividades e os benefícios que a produção de conteúdo pedagógico nas mídias sociais, como o *Instagram*, traz para o ambiente familiar de aprendizagem.

Como objetivos específicos temos: verificar autores que justifiquem a prática tecnológica através de mídias sociais, como forma de democratização do conhecimento; descrever a atuação do/a licenciado/a em Pedagogia no âmbito tecnológico de mídias sociais como difusão de conteúdo pedagógico; identificar os benefícios das atividades para o desenvolvimento das crianças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Frier (2021), todo mês, mais de 1 bilhão de pessoas acessam o *Instagram*. Nele, são postados fotos e vídeos do que acontece em nossas vidas, em que mostramos nosso rosto, o cenário, nossa família, nossa comida e nossos interesses. O que compartilhamos nas redes quer mostrar o que desejamos ser. Há interações entre as postagens com o objetivo de criar relacionamentos e redes mais fortes ou marcas pessoais.

No aplicativo são fornecidas algumas informações que podem ser úteis para quem vende produto/serviço/influência, que são: as curtidas nas fotos, quem e quantos são seguidores e quem e quantos seguimos. É uma forma do aplicativo apresentar *feedback*⁴. Isso porque, cada curtida e seguidor a mais, dá a sensação de satisfação aos usuários, lhes mostrando engajamento, o que pode levá-los a encontrar e refletir sobre estratégias de futuras ações no aplicativo, o que pode ser considerado potencial comercial.

A iniciativa de criar um perfil no *Instagram* como forma de democratização de conteúdo pedagógico se deu a partir dos primeiros meses vividos na pandemia de covid-19, quando notei que os pais que eu seguia no *Instagram* postavam fotos e vídeos de crianças tendo atitudes consideradas erradas e desrespeitosas. Pais estes, perdidos nas próprias atitudes, deixando de estimular os filhos e ajudá-los nas tarefas de escola.

Criei um perfil na plataforma com o intuito de disseminar todo meu conhecimento sobre educação e ajudar as famílias que não tinham noção de práticas pedagógicas e conteúdos assertivos para cada idade. O objetivo vai além de transmitir o que aprendi na minha trajetória educacional, também tem o propósito de aproximar positivamente as famílias de seus filhos e auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem no âmbito familiar, a partir da afetividade.

4 A palavra *feedback* vem do inglês, e representa a junção de *feed* (alimentar) e *back* (de volta). Pode ser o ato de realimentar, dar resposta a uma atitude ou comportamento. Ou seja, é como a comunicação feita entre duas ou mais pessoas, na qual é utilizada para fazer avaliações e expor opiniões com relação às suas ações, comportamentos, tarefas, entre outros.

Estudos do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais⁵, o *LaPope*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022) constataram que crianças em idade pré-escolar, entre 4 e 5 anos, apresentam déficit no desenvolvimento da expressão corporal e oral, caracterizadas pela pandemia de Covid-19.

Dos dados coletados, têm-se ainda que 78% dos docentes avaliaram que as crianças estão se desenvolvendo menos do que o esperado e, tem como destaque que dos estudantes de Educação Infantil que foram avaliados durante a pandemia, 24,8% têm problemas de relacionamento e 37,6% mostram dificuldades em se comportarem adequadamente.

Em meio a esse cenário é que surgiram as dificuldades entre as famílias, estudantes e professores. Isso porque, com as aulas em modo híbrido, nem todas as famílias conseguiram suprir as demandas escolares, pois as mesmas não possuem conhecimentos pedagógicos suficientes para atender às tarefas solicitadas.

Essa questão corrobora ainda mais na importância de criar conteúdos embasados no interesse familiar ou que sirvam de entretenimento, para gerar uma conexão com os seguidores. É exatamente nesse viés, que pretendi abordar no meu perfil do *Instagram*, conteúdos que ajudem os pais/famíliares a se aproximarem positivamente dos filhos.

Ressalta-se então, como ponto chave para a aproximação da família - criança, a afetividade, que, segundo Amaral, nas crianças entre 3 e 5 anos de idade, incluídas na Educação Infantil, é necessário existir uma relação afetiva que contribua no seu desenvolvimento.

A relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2000, p. 51).

5 Dados disponíveis em: <<https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/29/para-78percent-dos-professores-criancas-da-pre-escola-tem-expressao-oral-e-corporal-afetadas-durante-a-pandemia-diz-pesquisa.ghtml>>

Contudo, percebemos que o discurso de Vigotsky (1992, p. 75), “os processos cognitivos não estão separados das relações afetivas, caracterizando um dos erros da psicologia tradicional de separar o afetivo do cognitivo, pois ele declara que o pensamento surge de motivações”, ainda que de três décadas atrás, serve como eixo norteador no processo de ensino-aprendizagem pela afetividade.

Convém destacar que é fundamental que o pedagogo possua competências digitais necessárias na *cibercultura*⁶ para potencializar e criar experiências de aprendizagem que sejam atuais e memoráveis, utilizando o que se tem de melhor das tecnologias, até porque, como descrito na pesquisa do jornal Agência Brasil, no ano de 2019: “O Brasil é 5º país em ranking de uso diário de celulares smartphones no mundo” (VALENTE, 2019).

4. RESULTADOS

Criado em 23 de março de 2021 e ativo atualmente, o *Instagram @educanath_*, encaixado na categoria de perfil comercial, teve como primeira iniciativa a definição de uma paleta de cores (dois tons de verde, um laranja e dois tons de rosa), e dois tipos de letras, que são seguidos em todas as publicações. A fonte só não se aplica em *stories* gravados, pois eles já têm letras específicas para utilização.

Na descrição do perfil, busco organizar a descrição do mesmo, conforme o curso, qualificações e experiências, bem como o *link*⁷ para contato. Alguns *stories* estão salvos no perfil em forma de destaque para que os usuários visualizem mesmo após 24h de exposição e, abaixo dos destaques ficam os posts publicados, conforme a paleta de cores definida.

Para toda a produção de conteúdo é necessária uma análise de retornos, que são os chamados *feedbacks*, em que analisamos os dados do perfil: curtidas, compartilhamentos, salvamentos e comentários.

6 Segundo Levy (1999, p. 17), cibercultura significa “conjunto” de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*.

7 Disponível em: <<https://mwpt.com.br/conheca-dicas-e-exemplos-praticos-para-fazer-links-acessiveis/>>

Além disso, é preciso seguir o padrão de cores e fontes estabelecidas inicialmente.

A elaboração das postagens é feita através da plataforma *Canva*, que é uma ferramenta gratuita de design gráfico online usada para criar posts para as redes sociais, apresentações, infográficos, convites, folders, cartazes, vídeos, entre outros.

Ao criar posts com imagens, utilizo o meu rosto ou busco no *Pixabay*, site internacional online de compartilhamento de fotos, ilustrações e imagens em alta resolução, em que tudo que está disponível é lançado sob licença gratuita de uso, ou seja, totalmente livre de direitos autorais.

As temáticas abordadas no perfil são sobre conteúdos específicos do curso de Pedagogia, tais como Psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), os níveis da escrita de Emília Ferreiro (1986), os temperamentos de Isabela Minatel (2018), Consciência Fonológica de Magda Soares (2017) o brincar heurístico de Paulo Fochi (2019), entre outros, seguindo os autores como base e citando-os nas publicações.

Para alcançar a atenção dos usuários da plataforma, são utilizadas frases de impacto e geralmente perguntas, para atrair a curiosidade deles em descobrir a resposta, tais como “Pare de dizer não para seu filho!” e “Sua criança está preparada para aprender a ler?”. Outra prática muito comum no aplicativo é a opção de “*stories*”, que nada mais é do que fotos ou pequenos vídeos que ficam disponíveis por apenas 24h. Tem um alcance muito maior que as publicações no perfil porque são sucintas e rápidas. Tem opção de colocar a localização, a temperatura do local, *GIFs*⁸, enquetes, caixas de perguntas e testes. É uma ótima opção para quem quer alcançar engajamento e interação.

No que se refere às postagens, o perfil segue uma rotina de horários, sendo estes os melhores horários para receber retorno, sejam eles comentários, curtidas, compartilhamentos, respostas e salvamentos. Os *stories* são postados entre 12h e 13h ou entre às 20h e às 22h. Já as postagens diretamente no perfil são feitas sempre após às 18h.

Para chegar a esse cronograma de postagens, foi preciso muita observação, experimentos e análise de retornos e *feedbacks*. Além

8 Graphics Interchange Format ou GIF é um formato de imagem que pode compactar várias cenas e com isso exibir movimentos, o seu uso pode deixar os stories mais animados, criativos e agradáveis para o leitor.

disso, o próprio *Instagram* disponibiliza uma ferramenta chamada Insights⁹ na qual são oferecidos dados de análise de público.

Os dados são fornecidos com detalhes do público nos trinta dias anteriores, portanto, apenas para os últimos trinta dias na conta do *Instagram*, ou seja, são dados limitados e mudam constantemente, mesmo que haja uma tendência. Os dados exibidos são sobre os seguidores, a localização, faixa etária, gênero, visitas ao perfil e impressões, contas alcançadas e períodos de mais atividade dos usuários.

O *Instagram* também oferece a ferramenta de anúncio, em que é cobrado um valor por *stories* ou *post* e o aplicativo entrega este conteúdo para pessoas não seguidoras do perfil. Nessa propaganda é estabelecida uma meta, o público a ser alcançado, sua localização de forma automática ou manual, o valor a ser pago que é definido pelo próprio usuário sendo proporcional à quantidade de exposição e por fim, o preenchimento dos dados do pagamento.

Podemos observar que as publicações seguidas de uma legenda com solicitação de opinião sempre têm mais comentários que relatam as experiências vividas em casa e/ou em família. Alguns comentários são dúvidas de como agir ou concordância com o assunto abordado.

Um dado importante sobre o estudo de público, inserido nos *Insights*, é o aumento significativo de interações em um período de trinta dias. De 16 de maio a 14 de junho de 2022 houve um aumento de 1850% de interações com as publicações, período este de maior atividade no perfil do *Instagram*. Além disso, a análise verifica as curtidas, comentários, salvamentos e compartilhamentos dos conteúdos.

A divulgação e crescimento do perfil @educanath_, tanto seguidores, quanto curtidas, compartilhamentos, salvamentos e interações, se deu a partir de compartilhamentos e indicações dos usuários, ou seja, não foram utilizadas ferramentas de anúncio, foi em maior parte orgânica¹⁰.

9 Segundo Lopes (2022), *Insights* é uma ferramenta de coleta e análise de dados disponível para os perfis comerciais da rede social. É através dessa ferramenta que as contas analisam os seus números a fim de avaliar o desempenho do perfil e dos *posts*. Assim, o usuário consegue ver gráficos comparativos de desempenho dos seus posts e monitorar o tipo de conteúdo que chama mais a atenção do seu público.

10 Engajamento orgânico é aquele que acontece de maneira natural, voluntariamente, por parte dos seguidores. Ou seja, não é preciso investir em *posts* patrocinados para aumentar o número de seguidores. (LIMA, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como tema central “A produção de conteúdo pedagógico nas Mídias Sociais: um relato de experiência a partir do *Instagram*”. A escolha do tema se deu a partir do momento em que se percebe o papel de um produtor de conteúdo e identifica-se com as minhas atividades. Assim, podemos relacionar a atuação do Pedagogo com as Mídias Sociais e firmar uma parceria com as famílias e responsáveis seguidores do perfil e adeptos aos conteúdos, produzindo e compartilhando assuntos de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na Educação Infantil, porém, sem que as crianças estejam especificamente no recinto escolar, mas sim no âmbito familiar.

A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa. Para a coleta e análise de dados foi utilizado relato de experiência, considerando as experiências vividas durante o processo de observação e investigação do estudo em questão. Os temas de pesquisa envolveram discussões pertinentes à Educação Infantil e ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a identificação e interação das famílias com os conteúdos abordados no perfil @educanath_.

Podemos afirmar e chamar a atenção que com o uso das tecnologias pela sociedade, observa-se que, por vezes as famílias deixam de olhar minuciosamente para as habilidades das crianças, acreditando que este é um papel apenas dos educadores de Educação Infantil, principalmente durante o período pandêmico de covid-19. Porém, com a difusão dos conteúdos pedagógicos pelas Mídias Sociais, mais especificamente do *Instagram* @educanath_, percebe-se que há um envolvimento considerável e um aumento na procura de auxílios sobre o Desenvolvimento Infantil de usuários no perfil, mesmo em pequena escala, pois os conteúdos divulgados no perfil estão tendo retorno positivo de famílias, interações com os assuntos apresentados e contribuição no fomento de discussões pedagógicas no âmbito familiar, de acordo com os *feedbacks* recebidos no *Instagram*.

Diante disso, os usuários têm se comprometido cada vez mais com a adesão em assuntos sobre Educação Infantil, para desenvolver potencialidades e habilidades das crianças, assim as auxiliando no desenvolvimento da autonomia, no processo de ensino e aprendizagem, no crescimento de indivíduos capazes de refletir, fazer críticas,

resolver problemas e conviver em sociedade, integrando-os socialmente, emocionalmente, fisicamente e cognitivamente, e propiciando um maior tempo de interação entre a família.

Desta forma, conclui-se que o papel do Pedagogo é inclusive buscar capacitação nos meios tecnológicos e estar disposto a contribuir para a propagação de conhecimento por meio de Mídias Sociais, visto que a Pedagogia nos permite trabalhar com as diferentes possibilidades de aprendizagem. Como pôde ser percebido durante o desenvolvimento do trabalho, os usuários se mostram abertos e interessados em aprofundar-se no aprendizado e aplicação dos conceitos da Pedagogia no seu ambiente familiar.

Além disso, este trabalho apresentou técnicas e boas práticas para inserção deste profissional no ambiente do *Instagram*, que conforme supracitado é um meio de comunicação global com amplo acesso por parte de diversos públicos.

Ademais, o perfil continuará a manter sua visibilidade, bem como postagens, para alcançar cada vez mais públicos com a democratização de conteúdo pedagógico e o intuito de auxiliar futuros profissionais da educação e famílias.

6. REFERÊNCIAS

ALICE, Vitória. **O que é um link?** Qual a sua função? Entenda. Disponível em: <<https://definicao.net/link-significado/>>. Acesso em 19 de jul. de 2022.

BARBOSA, Camila Maciel; BARBOSA, Raquel Faria; SILVA, Giselda. **A visão de mães de crianças e adolescentes de Paracatu acerca das aulas remotas em 2020:** Um artigo original. Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma. 2020; 1248-1263. Disponível em: <<https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102190902549.pdf>>. Acesso em 20 de jun. de 2022.

BRUYNE, Paul de. **Dinâmica de pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

DALTRO, Mônica. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Revista Psicologia Clínica e Psicanálise.** v. 19, n. 1, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019; 223-237. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/2966>>. Acesso em 14 de jul. de 2022.

FONSECA, Abigail dos Santos. **O ensino de Língua Portuguesa e suas metodologias: o uso do blog em sala de aula.** UNEB, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 12 de julho de 2022.

HENRIQUE, Samuel. **A metodologia do ensino da língua sob as abordagens de ensino da língua portuguesa frente ao advento das redes/mídias sociais como desafio ao docente no ambiente escolar.** Disponível em: <https://www.editorabordogrena.com/_files/ugd/d0c995_3223668cd699439b8185e976203389ac.pdf#page=11>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

HOSTGATOR. **O que são GIFs e como usá-los na estratégia de comunicação da sua empresa.** Disponível em: <<https://www.hostgator.com.br/blog/o-que-sao-gifs-e-como-usar/>>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

LIMA, Rafael. **Engajamento Orgânico no Instagram: dicas.** Disponível em: <<https://aceleraperformance.com.br/instagram/engajamento-organico-instagram-dicas/#:~:text=Engajamento%20org%C3%A2nico%20%C3%A9%20aquele%20que,faz%C3%AA%2Dlos%20interagirem%20nas%20publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em 18 de jul. de 2022.

LOPES, Kawan, **O que é Instagram Insights e como funciona a ferramenta?** Disponível em: <<https://www.nuvemshop.com.br/blog/instagram-insights/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

MOURA, Adelina. **O professor criador de experiências educacionais mediadas por tecnologias digitais na cibercultura.** Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/60475>>. Acesso em 13 de jul. de 2022.

NEUMANN, Débora Martins Consteila. MISSEL, Rafaela Jarros. **Família digital: a influência da tecnologia nas relações entre pais e filhos adolescentes.** Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2019000200007>. Acesso em 13 de jun. de 2022.

RAMOS, Wilsa Maria; ROSSATO, Maristela: Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes: Um artigo original. V. 11, n. 3 da Universidade de Brasília. **Revista Eletrônica de Educação.** 2017; 1034-1048. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1906/655>>. Acesso em 25 de jun. de 2022.

SANTOS, Joziane dos; SOARES, Hellen. A influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Científica Online.** v. 10, n. 1, do Centro

Universitário Atenas. 2018; 32-46. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/4___A_INFLUENCIA_DA_AFE TIVIDADE_NO_PROCESSO_ENSINO_APRENDIZAGEM_NA_EDUCACAO_INFANTIL.pdf>. Acesso em 22 de jun. de 2022.

SANTOS, Amanda. **As percepções de famílias de crianças da Educação Infantil sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.** 2022. 52 - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34692/6/Percep%3%a7%3%b5esFam%3 %adliasCrian%3%a7as.pdf>>. Acesso em 30 de jun. de 2022.

SILVA, Caroline Staciari; NETO, José Firmino. A influência das Mídias Sociais na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem escolar do aluno. **Revista UniAraguaia.** v. 15, n. 3 do Centro Universitário Araguaia. 2020; 147-154.

SOUZA, Adriana Alves, SCHNEIDER, Henrique Nou. Aprendizagem colaborativa nas redes sociais: novos olhares sobre a prática pedagógica. **Revista TIC Educare.** 2012, v. 2, n. 1, da Universidade Federal de Sergipe. 2012; 2100-2111.

SOUZA, Maria Alice de; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. **Educação em tempo de pandemia: o ensino de língua materna utilizando mídias sociais e aplicativos de comunicação instantânea.** Disponível em <<https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5759>>. Acesso em 13 de jun. de 2022.

SOUZA, Teresinha; SOARES, Hellen. A afetividade na Educação Infantil. **Revista Científica Online.** v. 11, n. 1, do Centro Universitário Atenas. 2019; 18-31. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A_AFETIVIDADE_NA_EDUC_ACAO_INFANTIL.pdf>. Acesso em 05 de jul. de 2022.

Planeta Educação. **Os reais impactos da pandemia na Educação Infantil.** Disponível em: <<https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/a/460/os-reais-impactos-da-pandemia-na-educacao-infantil>>. Acesso em 30 de jun. de 2022.

PRADO, Isadora. **O uso das mídias sociais durante a pandemia do Covid-19.** 2021. 23 - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33332/1/Usom%20C3%ADdiasSociais.pdf>>. Acesso em 23 de jun. de 2022.

ROHR, Roberta. **Feedback:** entenda o que significa, qual a importância e exemplos. Disponível em: <<https://vaipe.com.br/blog/feedback/>>. Acesso em 16 de jul. de 2022.

QUALIBEST. **Entenda o que é pesquisa qualitativa e quantitativa.** Disponível em: <<https://www.institutoqualibest.com/blog/dicas/entenda-o-que-e-pesquisa-qualitativa-e-quantitativa/>>. Acesso em 12 de jul. de 2022.

SALOMÃO, Gabriel. Maria Montessori. Disponível em: <<https://larmontessori.com/maria-montessori/>>. Acesso em 07 de jun. de 2022.

TUMERELO, Naíra, **Pesquisa descritiva: conceito, características e aplicações.** Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/pesquisa-descritiva/#:~:text=O%20conceito%20de%20pesquisa%20descritiva,que%20se%20encaixam%20nesta%20categoria>>. Acesso em 19 de jul. de 2022.

A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

EMANUEL MATEUS DA SILVA¹

RESUMO

Muito se discute sobre a situação do ensino no Brasil e, conseqüentemente, sobre os meios para que tenhamos uma educação de qualidade. Um dos aspectos diretamente relacionados a essa melhoria, a nosso ver, diz respeito ao letramento e ensino de produção textual na escola. Com o advento do letramento e das considerações acerca do gênero textual/discursivo para o ensino de língua portuguesa as orientações para a prática de ensino passou por modificações, dentre elas, o livro didático. O referido trabalho teve por objetivo analisar as propostas de produção textual presente no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, sob a ótica do letramento. Logo, está fundamentado a partir das discussões apresentados por Suassuna (2017), Marcuschi (2008), Rojo (2012), dentre outros estudiosos da língua. Para tanto, utilizamos como metodologia o estudo qualitativo com viés dedutivo-interpretativo do *corpus* da pesquisa. Apesar de todos os avanços quanto às discussões sobre o ensino de línguas, o livro didático ainda não trabalha as atividades de produção sob a perspectiva do letramento, necessitando que o docente explicito o uso social do gênero textual ensinado.

Palavras-chave: Produção textual. Livro didático. Ensino. Letramento.

1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN “Campus Pau dos Ferros”, emanuel.mateus23@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a situação do ensino no Brasil e, conseqüentemente, sobre os meios para que tenhamos uma educação de qualidade. Um dos aspectos diretamente relacionados a essa melhoria, a nosso ver, diz respeito ao letramento e ensino de produção textual na escola. Os dados da última edição do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) demonstram que apenas 50% dos estudantes brasileiros têm nível básico em leitura, considerado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como o mínimo para exercer sua plena cidadania, esses estudantes encontram-se no nível mais baixo da avaliação e apenas 0,2% dos alunos brasileiros atingiu o nível máximo de proficiência em leitura.

O nível de proficiência leitora impacta diretamente na produção de textos. Os alunos não sabem escrever bem. O escrever bem “significa escrever com adequação, ou seja, atentado às condições da situação interativa” (SILVA; SUASSUNA, 2017). Seguindo esse entendimento, não podemos considerar o trabalho de leitura, interpretação e produção textual como algo mecânico, sem que tal ensino seja significativo para o aluno. Sobre isso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que “não se deve conceber que as habilidade de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 78).

O ensino de língua portuguesa e especificamente da produção textual precisa levar em consideração o gênero e a sua função social. Nos últimos anos, com o advento do letramento, percebemos uma mudança significativa, principalmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) que enfatizam o gênero como eixo centrante para o ensino e, nos últimos anos, a BNCC que preservou os princípios trazidos pelos PCN e a importância de se trabalhar o letramento nas escolas.

Tais mudanças nos documentos orientadores fizeram com que os livros didáticos utilizados nas escolas também fossem revistos e atendessem as necessidades dos educandos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), traz em seu guia orientações e obras que

contemplem o ensino de língua portuguesa com base na diversidade de gêneros e na perspectiva do letramento.

Levando em consideração tais mudanças, o referido trabalho buscou responder a seguinte questão de pesquisa: Considerando a perspectiva do letramento como princípio teórico que fundamenta o ensino de Língua Portuguesa, como o livro didático tem proposto as atividades de produção textual? O livro didático desenvolve atividades de textos na perspectiva do letramento? O livro didático encaminha para produção textual na perspectiva da construção dialógica? O texto é orientado na perspectiva de cumprir um objetivo real ou apenas do professor? Em consequência, teve como objetivo analisar as propostas de produção textual presentes no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, sob a ótica do letramento. Assim, dentro dessa análise pretendemos investigar a presença de diferentes gêneros textuais/discursivos presentes nas propostas de produção textual. Verificar se as atividades propostas levam o aluno a compreender a função social de cada gênero textual/discursivo.

Sendo assim, faz-se necessário discutir sobre os gêneros textuais no ensino de língua, levando em consideração o livro didático como instrumento mediador desse ensino. Ademais, apresentar e analisar as propostas de produção textual vindas no livro didático *corpus* da pesquisa.

Com relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa pode se caracterizar como sendo qualitativa, de acordo com Flick (2009), por utilizar o texto como material empírico ao invés de números. Acrescentamos ainda que ela é de viés descritivo-interpretativo, tendo em vista o enfoque bibliográfico.

Para melhor compreensão, o artigo encontra-se dividido em sessões com o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, a metodologia utilizada para alcance dos objetivos, a análise e resultados da pesquisa e as considerações finais.

METODOLOGIA

Tomando como base os objetivos dessa pesquisa e material a ser analisado, caracterizamos como sendo de cunho qualitativo, de acordo com Flick (2009), por utilizar como material empírico ao invés de número, por partir da noção da construção social das realidades

em estudo. Conforme Polak e Diniz (2011), a investigação qualitativa “prestigia o tratamento interpretativo, ou hermenêutico dos dados e não exige o tratamento estatístico”.

Vale acrescentar que esta pesquisa é de cunho qualitativo com viés descritivo e interpretativo. Ela é descritiva por buscar especificar propriedades e características importantes do fenômeno que se analisa (Sampieri *et al* 2006). É interpretativa porque o pesquisador não irá interferir nos dados coletados, apenas realizar uma análise acerca deles.

O *corpus* deste trabalho é composto por um livro didático do PNLD, publicado no Brasil, no ano de 2015, a saber: o livro Português: linguagens, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

No que tange ao item a, o livro de Cereja e Magalhães (2015), registra em sua apresentação um direcionamento para o aluno, dentro da perspectiva interacional e comunicativa. Encontramos nessa parte do livro palavras que são utilizadas no cotidiano do jovem e com a linguagem informal, demonstrando a transversalidade da língua.

Para compor o *corpus* da pesquisa, realizamos um estudo investigativo que teve por objetivo analisar as propostas de produção textual presentes no livro didático. Em seguida, investigamos a presença gêneros textuais presentes nas propostas de produção textual. Por fim, verificamos se as atividades propostas levam o aluno a compreender a função social de cada gênero textual. Os dados foram apresentados em tabelas e analisados por unidade temática do LD.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da década de 80, os debates acerca do ensino de Língua Portuguesa foram intensificados e norteados em torno da leitura, da escrita e dos gêneros textuais/discursivos. Diversos foram os estudos que contribuíram para essa mudança, dentre eles, os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011, p. 261), evidenciando que “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Antes mesmo de entrar na escola, o indivíduo já interage com os diversos enunciados/gêneros discursivos que fazem parte da sociedade, porém, cabe a escola efetivar práticas de

letramento, ou seja, “como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an) alfabetismo” (Street (1985), Kleiman (1995) *apud* Rojo;Moura (2019, p. 17)), visando o desenvolvimento do educando para o uso social da língua.

Sendo assim, o ensino de língua materna precisa considerá-la enquanto instrumento comunicativo, social e integradora. Conforme os PCN, “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.. (BRASIL, 1998, p. 15). Como vemos, os PCN (Língua Portuguesa) afirmam que o aluno necessita dominar a língua enquanto caráter social e para isso, o ensino de língua precisa considerar os gêneros textuais/discursivos como elementos que contribui para a melhoria e a significação do ensino de língua para o aluno. Levando em consideração Marcuschi (2008), a comunicação é sempre efetivada por meio de um gênero textual. Logo, os usuários de língua necessitam reconhecê-los como parte da sua vida cotidiana e a escola precisa trabalhar o letramento Pessôa (2019) relata que as práticas sociais são viabilizadas através dos gêneros textuais, que se configuram como norteadores no ensino de língua. Acrescenta ainda que, “o uso dos gêneros textuais é essencial para que o educando se insira nas práticas de leitura e escrita e seja estimulado a significar a linguagem considerando seu uso social” (PESSÔA, 2019, p. 111).

Considerar o gênero textual/discursivo para o ensino de língua portuguesa, especificamente, no ensino de produção textual, a nosso ver é dar sentido ao gênero por sua característica cultural e social. Segundo Dias (2012) *apud* Pessôa (2019, p. 112), os gêneros textuais são entidades de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas.

Os documentos orientadores da educação no Brasil, trazem em seus textos a necessidade e importância de se trabalhar com os gêneros textuais/discursivos. A BNCC mantém a utilização do texto e dos gêneros textuais já mencionados nos PCN. Essa importância é verificada nas BNCC (2018) quando ela diz que,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semiose) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67)

O ensino precisa estar contextualizado, articulado ao uso social da língua. Sendo assim, o livro didático deve levar o educando a refletir e a compreender os gêneros textuais/discursivos presentes na vida cotidiana. Os livros didáticos tiveram que passar por modificações para atender aos objetivos propostos conforme as orientações educacionais. De acordo com Pessôa (2019, p. 114), “em diversas coleções é possível observar mudanças reais, que consideram uma orientação para o ensino com base no letramento”.

O trabalho com os gêneros textuais/discursivos tornaram-se presentes nos livros didáticos de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e embasando o ensino de língua pautado no letramento. Da leitura a produção textual, o PNLD propõe que seja explorada a diversidade de gêneros textuais/discursivos presentes na sociedade e que contribuam para a formação dos alunos.

Pessôa (2019, p. 115) diz que “os gêneros textuais são a efetivação da linguagem e da escrita em sociedade”. Logo, trabalhar o ensino de línguas e a produção de textos na perspectiva do gênero e do letramento leva o aluno a perceber que ler e escrever vão além da escola e que faz parte da vida em sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos nessa seção um panorama geral das propostas de produção textual contidas no Livro Didático Português: linguagens. O objetivo é analisar as propostas de produção textual presentes no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, sob a ótica do letramento.

O livro pertence à edição destinada ao professor (Manual do Professor). O livro está estruturado em 04 unidades e cada uma com 03 capítulos. Cada um dos capítulos estão divididos nas seguintes seções: Estudo do texto; Produção de texto; A língua em Foco; De

olho na escrita e Divirta-se. Além dessas subdivisões ao final dos 03 capítulos da unidade constam as seções: Passando a limpo e Intervalo - propostas de projeto de leitura e escrita.

O livro analisado apresenta eixos de leitura em todas as suas unidades e capítulos, estreitando a relação entre leitura e produção de texto. Isso é importante, pois, de acordo com Guedes (2009, p. 16):

Dentro do processo de escrever o texto estão o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, que tem como ponto de partida a relação entre a leitura da palavra escrita - e nesse momento ele está lendo a palavra que escreveu - e o entendimento do mundo, que dá sentido à palavra escrita e sofre inflexões provocadas pelo entendimento do que a palavra escrita foi capaz e dizer sobre o mundo. (GUEDES, 2009, p. 16)

Ou seja, a prática de escrita é precedida pela prática da leitura, seja da leitura da palavra falada/escrita ou da “leitura de mundo” tão discutida por Paulo Freire, ao tratar sobre a importância do ato de ler.

Observa-se no material analisado a preocupação de levar o educando a refletir sobre a leitura dos textos e a sua intencionalidade, a fim de que essas leituras contribuam para a escrita na seção de produção textual.

No livro, as propostas de produção de texto são construídas com base nos textos que introduzem cada capítulo. Na tabela 1 abaixo, podemos observar a distribuição das propostas de produção com ênfase nos gêneros textuais lidos:

UNIDADES DO LIVRO	GÊNEROS TEXTUAIS NA INTRODUÇÃO DE CADA CAPÍTULO	PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
Unid 1. No mundo da fantasia	“Capítulo 1 e 2 - Conto; Capítulo 3 - Cartum;”	O conto maravilhoso
Unid. 2. Crianças	Capítulo 1 - Crônica Capítulo 2 - Conto; Capítulo 3 - Pintura	História em quadrinhos
Unid. 3. Descobrimo quem sou eu	“Capítulo 1 - Crônica Capítulo 2 - Biografia Capítulo 3 - Pintura”	“O relato pessoal; A carta pessoal; O diário; Os gêneros digitais: e-mail, blog, twitter, comentários”

UNIDADES DO LIVRO	GÊNEROS TEXTUAIS NA INTRODUÇÃO DE CADA CAPÍTULO	PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
Unid. 4. Verde, adoro ver-te	“Capítulo 1 - Conto Capítulo 2 -Texto jornalístico; Capítulo 3 - Cartum;”	“Artigo de opinião; Exposição oral; Cartaz;”

Tabela 1: Presença, distribuição e proposta de produção textual com base Gêneros Textuais nos capítulos do LD

Fonte: Tabela construída pelos autores

A tabela acima revela que as propostas de produção de textos estão correlacionadas com a temática de cada unidade, demonstrando que “o trabalho com a leitura relaciona-se diretamente com a produção de textos escritos, do ponto de vista tanto da temática abordada quanto dos gêneros e recursos linguísticos” (BRASIL, 2005, p. 193).

Constatamos, no LD analisado, que sempre no último capítulo de cada unidade, o texto apresentado na abertura é um texto visual e/ou verbovisual. Acreditamos que, o propósito dos autores é trabalhar com a multissemiótica, levando o aluno a ter um sentido mais amplo de leitura e de texto, em que ele compreenda que o texto não é somente o escrito, mas também as imagens estáticas ou em movimento, o som e os gêneros digitais que o acompanham na contemporaneidade.

No LD, em todas as unidades são propostos textos e atividades de produção referentes ao gênero trabalhado. Em cada capítulo dentre as subseções encontramos o “Estudo do Texto” e em seguida “Produção de texto”.

Na unidade 1 do LD, intitulada de “No mundo da fantasia”, os três capítulos que compõem esta unidade trabalham o gênero textual “Conto”, especificamente o “Conto Maravilhoso”. No primeiro capítulo - “Era uma vez”, traz como texto para leitura “As três penas - Jacob Grimm” (p.12). No segundo capítulo “Pato aqui, pato acolá”, traz o texto “O patinho bonito - Marcelo Coelho” (p. 32) e no terceiro capítulo “Ó princesa! Jogue-me suas”, traz o “Cartum - Mordillo” (p. 51) como texto para leitura e base das produções textuais. A tabela 2 demonstra como a unidade temática está esquematizada.

CAPÍTULO	ESTUDO DO TEXTO	AGORA É SUA VEZ!	GÊNERO TEXTUAL
1 - Era uma vez	As três penas - Jacob Grimm	Produção de dois tipos de contos: 1. Uma história tradicional, ocorrida no passado, com as típicas personagens do conto maravilhoso; 2. Uma história ocorrida nos dias atuais.	Conto Maravilhoso
2 - Pato aqui, Pato acolá	“O patinho bonito - Marcelo Coelho”	Produzir um conto maravilhoso modificando as histórias, adaptando-as para os dias de hoje, misturando personagens de histórias diferentes.	Conto Maravilhoso
3 - Ó princesa! Jogue-me suas...	Cartum. Opus - Mordillo	O conto maravilhoso do oral para o escrito e do escrito para o oral.	Conto Maravilhoso

Tabela 2: Distribuição dos textos e proposta textual

Fonte: Tabela construída pelos autores

As propostas de produção de texto levam os educandos a conhecer, a analisar e a produzir o gênero conto. Didaticamente contempla o ensino composicional do gênero textual/discursivo, entretanto, não trabalha na perspectiva do letramento, levando o aluno a compreender o uso social de tal gênero.

A unidade 2 do LD, intitulada de “Crianças”, é composta de capítulos que trabalham com o gênero textual “Histórias em Quadrinho”. No capítulo que inicia essa unidade, os autores trazem o texto “Menino de Cidade - Paulo Mendes Campos” (p.76) como introdutório para os estudos de compreensão e interpretação. Ainda colocam uma HQ (História em Quadrinho) “Nina em Coisas da vida” - Ziraldo (p.83), como suporte complementar para produção textual. No capítulo posterior “Entre irmãos”, apresenta a narrativa “A mala de Hana - Karen Levine” (p.99) e, por fim, no último capítulo “Ensaio de vida” a pintura “Cabra-cega - Giovanni Battista Torriglia” (p. 119). A tabela 3 demonstra a esquematização das unidades do LD.

CAPÍTULO	ESTUDO DO TEXTO	AGORA É SUA VEZ!	GÊNERO TEXTUAL
1 - O fazendeiro da cidade	Menino de cidade - Paulo Mendes Campos	Conversão de uma piada em História em Quadrinho	História em Quadrinho
2 - Entre irmãos.	A mala de Hana - Karen Levine	Produção de HQ em grupo e de cartazes com personagens de HQ conhecidas e publicadas no Brasil.	História em Quadrinho
3 - Ensaios de vida	Pintura. Cabra- cega de Giovanni Battista Torriglia	Produção de histórias em quadrinho em grupo. Enfoque: Desenho, linguagem cotidiana e local da história.	História em Quadrinho

Tabela 3: Distribuição dos textos e proposta textual

Fonte: Tabela construída pelos autores

Formada pela composição da linguagem verbal e não verbal as HQs é um gênero de fácil acesso, estando presentes em diversos suportes tais como: livros, jornais, revistas, favorecendo para a construção do conhecimento dos alunos. Percebemos a importância que se é dada a esse gênero na unidade analisada, porém, nas propostas de produção para os alunos não verificamos informações da função social do gênero discursivo. É como se estivesse apenas para cumprir uma das orientações da BNCC que é trabalhar com a diversidade de gêneros.

A terceira unidade do LD - “Descobrimo quem sou eu”, propõe para os alunos a produção de gêneros textuais que fazem parte da esfera pessoal do autor tais como: carta, relato pessoal, email, comentários etc. No capítulo 1 “No frescor da inocência”, realiza um estudo do texto “Banhos de mar - Clarice Lispector” (p. 140). No segundo capítulo “O preço de pensar diferente”, traz o texto “Eu sou Malala - Malala Yousafzai” (p. 155) e no último capítulo dessa unidade “O eu que existe em mim”, a pintura “Vestido de festa - Norman Rockwell” (p. 178). A tabela 4 apresenta as propostas de textos dessa unidade.

CAPÍTULO	ESTUDO DO TEXTO	AGORA É SUA VEZ!	GÊNERO TEXTUAL
1 - No frescor da inocência	Banhos de mar - Clarice Lispector	Escrever um relato pessoal. Quem sou eu / No túnel do tempo.	Relato Pessoal
2 - O preço de pensar diferente	Eu sou Malala - Malala Yousafzai	Escrever uma página de diário, relatando fatos marcantes ou diferentes que o aluno vivenciou recentemente ou do passado.	Página de Diário
3 - O eu que existe em mim	Pintura. Vestido de festa, de Norma Rockwell	Produza um ou mais comentários a propósito de um assunto do interesse em blogs ou sites.	Comentário

Tabela 4: Distribuição dos textos e proposta textual

Fonte: Tabela construída pelos autores

O sujeito é o objeto de estudo dessa unidade, a “experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão” (Geraldí, 2013, p. 163), ou seja, as propostas de produção textual vão do relato particular para a publicização de comentários nas redes sociais, levando o aluno a compreender a instabilidade dos discursos e que não há um acabamento na construção dialógica. Os capítulos que compõem a unidade e as propostas de produção textual, levam o aluno a perceber a função social dos gêneros textuais/discursivos trabalhados, levando-o a compreender onde, quando e como usá-los.

A última unidade do LD - “Verde, adoro ver-te”, trabalha na perspectiva da leitura e escrita da opinião do leitor/escritor reverberada nos gêneros artigo de opinião e cartazes. O primeiro capítulo “Asas da liberdade?”, propõe um estudo do texto “Tuim criado no dedo, Rubem Braga”. No capítulo 2, “A natureza pede socorro”, realiza o estudo dos textos “A longa lista dos condenados, revista Veja e Quais são os animais ameaçados de extinção, revista Época” (p. 226). Já o último capítulo “Natureza no museu”, provoca os alunos a ler e interpretar o “Cartum, Márcio Costa”. A tabela 5 apresenta as propostas de textos dessa unidade.

CAPÍTULO	ESTUDO DO TEXTO	AGORA É SUA VEZ!	GÊNERO TEXTUAL
1 - Asas da liberdade?	Tuim criado no dedo - Rubem Braga	Produzir artigo de opinião a partir das perguntas geradoras sobre a temática.	Artigo de Opinião
2 - A natureza pede socorro	A longa lista dos condenados, revista Veja / Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil, revista Época	Produção de um artigo de opinião levando em consideração o artigo III da Declaração dos Direitos dos Animais.	Artigo de Opinião
3 - Natureza no museu	Cartum - Márcio Costa	Produção de cartazes em defesa do meio ambiente.	Cartaz

Tabela 5: Distribuição dos textos e proposta textual

Fonte: Tabela construída pelos autores

A argumentação e a exposição são tidos como elementos principais dessa unidade e do trabalho com os gêneros textuais. Tais propostas de leitura e de escrita confirmam que “a linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; [...]” (GERALDI, 2015, p. 34). Logo, ao solicitar aos alunos a escrita de tais gêneros a partir da leitura dos textos que compunham os capítulos, notamos que a unidade contempla e trabalha na perspectiva do letramento, tendo em vista que, as propostas estavam articuladas a assuntos correntes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos leva a refletir sobre a prática de ensino de língua e de produção textual, tendo como suporte, o livro didático. Constatamos na análise do LD atividade de leitura e de escrita que trabalham com a diversidade de gêneros textuais, contemplando as orientações contidas nos documentos tais como PCNs e BNCC.

É colocado para o aluno o estudo do gênero e, posteriormente, a produção de texto levando em consideração a temática de cada unidade. No livro analisado percebemos que nas primeiras unidades as propostas de produção textual estavam mais vinculadas ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Somente nas duas últimas unidades, o LD apresentavam ainda que de forma simplificada propostas

de atividade de produção em que considerava a função social do gênero e em que momentos os alunos poderiam estar utilizando tais gêneros. Acreditamos que, em cada unidade de temática, deveria ter sido abordada a função social do gênero em estudo, pois, o aluno tem a necessidade e o direito de saber, por exemplo, para que serve uma HQ, um conto, uma página de diário etc.

A realização de tal pesquisa pode auxiliar para as discussões acerca do ensino de línguas, de produção textual na perspectiva do letramento. Para isso faz-se necessário que os docentes analisem os livros didáticos, pois eles estarão presentes nas salas de aula.

A partir da reflexão em relação ao livro didático e a sua utilização, sugere-se que o docente complemente o que não está explicitado no livro didático e trabalhe os usos sociais da escrita. É necessário que se compreenda que o LD não é um manual rígido a ser seguido, mas uma ferramenta de auxílio para o ensino e trabalho do docente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora MWF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - Ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional do Livro Didático: Língua Portuguesa**. Guia de Livros didático, 5ª. a 8ª. Série. v. 2, 2005.

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

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 6. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa, consultoria, supervisão e revisão teórica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa / coordenada por Uwe Flick).

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção linguagens)

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

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

PESSÔA, Sarah Bahr. O caminho nada suave do letramento: uma análise de livros didáticos. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 25, n. 2, mar. 2020. ISSN 2448-0215. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/244563/34666>>. Acesso em: 14 jun. 2022. doi:<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2019.244563>.

POLAK, Y. N. de S; DINIZ, J. A. Conversando sobre pesquisa. In: POLAK, Y. N. de S; DINIZ, J. A.; SANTANA, J. R et.. al. [autores]. **Dialogando sobre Metodologia Científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 67-98

ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagem. São Paulo: Parábola, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, 2006.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 223-242, jan./jun. 2017.

A REDAÇÃO DO ENEM: O TRABALHO TEXTUAL COM FOCO NA COMPETÊNCIA QUATRO

GERMANA MARIA BRANDÃO RUFINO¹
ABIGAIL OLIVEIRA FERREIRA²

INTRODUÇÃO

O seguinte relato apresenta uma atividade realizada no Minicurso de Redação para o Enem, que foi realizado para cumprimento da disciplina Estágio em Regência de Língua Portuguesa. O estágio foi realizado em uma instituição de ensino que, além dos cursos em nível superior, também possui o ensino médio técnico.

O minicurso teve como público-alvo alunos do terceiro ano do ensino médio, que prestariam ENEM no ano corrente (2021), mas as inscrições também foram abertas para o público em geral, uma vez que as inscrições não possuíam restrições de escolaridade. Graças a isso, o curso teve alunos de diversos grupos, incluindo pessoas que estudam no interior e postulantes ao ENEM que já estão na universidade, tendo assim bastante diversidade. Foram doze alunos matriculados, porém vieram ativamente cerca de sete alunos, a maioria deles sendo alunos do terceiro ano do ensino médio.

O objetivo do curso era trabalhar as competências dos ENEM, de forma separada, procurando enfatizar os aspectos que regem a correção do exame. Então, em cada aula, um aspecto era detalhado, analisado e discutido. No final, redações eram produzidas levando em conta as novas concepções à respeito do fazer escrito. Ao todo, as cinco

1 Mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, germanamaria.06@gmail.com;

2 Mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, abigail@alu.ufc.br.

competências foram trabalhadas separadamente, com uma produção de texto correspondente. Para o trabalho em questão, foi feita uma análise do trabalho envolvendo a competência quadro, que trabalha os aspectos coesivos do texto.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A carga horária foi de 32 horas, distribuídas em aulas ministradas e laboratório de redação. Devido à agenda dos envolvidos na atividade do estágio, as aulas acabaram ficando para as terças e quintas pela manhã. As aulas eram expositivas, com foco na explanação e preparação para a prática, representavam a maior parte da carga horária. A outra parte era o laboratório de redação, que era o momento no qual os alunos colocavam em prática as questões discutidas na aula e traziam para discussão com as professoras. Em relação às plataformas de ensino, todo o minicurso foi remoto, então as aulas eram ministradas via Google Meet e as atividades aplicadas e corrigidas via Google Classroom.

Sobre o conteúdo, a maior parte das aulas expositivas era sobre as competências do ENEM, ou seja, o que era cobrado na redação da prova. Como complemento às aulas, as atividades e laboratórios traziam na prática o que era ministrado como conteúdo. O material era composto por slides, que tinham explicações e exemplos de textos reais produzidos em provas ENEM, com critérios avaliativos que permearam as conclusões do corretor. O objetivo era levantar a interação com o texto, trazendo o entendimento sobre os critérios avaliativos. Uma vez que ocorria o debate sobre a estrutura ideal da redação, os alunos tinham a opção de fazer a sua própria redação, para que fosse corrigida e posteriormente.

Entre todas as competências, as que renderam mais aulas foram as que abordaram sintaxe e estrutura textual, principalmente porque as regras do português demandam mais atenção na hora da montagem do texto. A aula analisada traz a conexão entre os aspectos estudados e a sua produção prática, principalmente por envolver um aspecto relativamente complicado dos estudos da língua e do texto, mas que traz muita influência no resultado final de qualquer produção textual: os aspectos coesivos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O tema abordado na aula apresentada foi coesão, referente à competência quatro da prova de redação do ENEM, chamada “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. Essa competência trata dos aspectos referentes à organização das ideias do texto, porém tratando dos aspectos linguísticos, ou seja, o uso de determinadas estruturas da língua que permitem uma melhor articulação dos argumentos (BRASIL, 2019).

A coesão é uma das partes mais importantes do estudo dos gêneros textuais, principalmente porque ela é que permite a construção adequada de uma produção textual. Com a coesão, as ideias estabelecem elos entre si, permitindo um melhor processamento das informações contidas no texto. Ela acontece por meio dos elos coesivos, que traçam, dentro do corpo textual, a progressão das ideias (KOCH; ELIAS, 2008). Cada gênero possui uma demanda coesiva diferente - com alguns, como poesia, possuindo elementos diferenciados - mas cada um deles precisa da coesão para a qualidade da produção. O principal tópico abordado no ENEM é a aplicação correta e pertinente de tais recursos no texto dissertativo-argumentativo, promovendo assim uma fluidez na leitura (BRASIL, 2019).

Uma vez que a coesão é parte essencial do estudo do texto e ele é a parte principal dos estudos de letramento (MARCUSCHI, 2008), os elementos coesivos são frequentemente citados em documentos em manuais. Confirmando a importância desse tema para o estudo dos textos, existem diversas referências à coesão no decorrer de toda a BNCC, não só no Ensino Médio, mas também no ensino fundamental (BRASIL, 2018). No Ensino Médio, a habilidade EM13LP02 da BNCC, pertencente ao campo social de práticas, fala especificamente do uso de recursos coesivos para o encadeamento de ideias em um texto escrito:

Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições

de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2018, p. 506)

A habilidade da BNCC que trata de aspectos coesivos tem articulação direta com outras do seu campo social. Isso acontece porque um conhecimento não caminha sozinho no seu desenvolvimento, sendo um resultado conjunto de múltiplos aprendizados e vivências. Essa conexão acontece também na redação do ENEM, no qual as competências, apesar de avaliadas separadamente, trabalham todas juntas na construção da redação. Quando todas são equilibradas e aprimoradas, o resultado final é um texto que atende às demandas de gênero textual dissertativo-argumentativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para começar, foi apresentado como o conteúdo apresentado se manifesta de forma real nas provas do ENEM e onde aparecem os desvios. Um ponto importante que foi tratado várias vezes é a importância dos elementos coesivos para a qualidade do texto, pois quanto mais eles aparecem, mais o aluno mostra que possui um bom arsenal linguístico. Entretanto, essa aula também trazia o aspecto de problematização de tais recursos, pois não adianta ter muitos elementos coesivos no léxico sem saber como aplicá-los no texto. Então, esse momento também foi a parte no qual a intenção era debater a produção textual e as escolhas linguísticas. Foi importante trazer a participação dos alunos e valorizar os conhecimentos prévios deles porque os alunos como sujeito ativo são peça chave na construção de uma boa aula (SILVA, 20XX). E a redação do ENEM enfatiza essa abordagem, uma vez que a redação tem a mesma perspectiva de valorizar a visão de mundo de cada estudante.

Graças ao momento de reflexão sobre a correção, algumas dúvidas recorrentes surgiram, principalmente envolvendo o desvio com o uso inadequado de “onde”, que é um elemento coesivo muito recorrente na linguagem coloquial, mas que possui funções restritas na linguagem formal. Por consequência, alguns alunos pediram para reescrever as redações que foram entregues anteriormente, fazendo assim um processo de problematização do seu próprio texto escrito.

Nessa reescrita, a tentativa era reorganizar o projeto textual e aplicar algumas lições sobre os elementos coesivos.

A reescrita acabou sendo consequência de duas coisas. Em primeiro lugar, foram apresentadas referências às aulas anteriores: a da competência três e a aula introdutória sobre coesão. A intenção era fazer os alunos relembrem do que foi dado, então esse primeiro momento serviu também como quebra-gelo. Nessa parte também foram analisados - dentro dos textos escritos - os critérios da correção e os principais desvios cometidos nas provas, e porque eles são desvios e a alçada de cada um. Graças a essa memorização de conteúdo e a interação com alguns textos, as redações anteriormente feitas acabaram servindo como uma espécie de reflexão.

Em segundo lugar, as ações focaram mais na participação dos alunos na análise textual. Os slides traziam exemplos de produções do ENEM, mostrando o que faltava nas redações com nota baixa, e o que tinha de importante nas redações com notas altas. Em cada exemplo era pedido que os alunos explicassem onde estava o desvio e porque ele era um, e acrescentar se o texto apresentava algum outro problema que foi apresentado nas aulas anteriores. Dessa forma, os alunos não só entenderiam o que é um desvio, mas também conseguiriam visualizá-lo em um texto escrito. Aqui, é estimulado o pensar, o processo de decodificação e interpretação das informações apresentadas (MOURA; BALTOR, 2020).

De todas as aulas, essa foi a aula mais eficiente na sua função comunicativa. Provavelmente pela quantidade maior de tempo dedicado a esse assunto. Também foi umas das que teve mais participação e empenho dos alunos, provavelmente porque os aspectos coesivos são fáceis de serem visualizados dentro do corpo do texto, logo é mais fácil notar sua função dentro de um texto do tipo dissertativo-argumento. Além disso, foi a que teve resultados mais evidentes nos textos produzidos posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante pensar no professor como um agente intermediário no processo de aprendizagem. Ele não é apenas um guia, como também é guiado. A participação dos alunos é essencial para a condução de uma boa aula, então a montagem do material precisa levar

em conta também a participação de todos, com a aplicação de suas vivências e conhecimentos de mundo. Montar uma aula, além de tudo, é o momento no qual o professor volta a ser estudante e se debruça sobre o que será ensinado (SILVA, 20XX).

Durante esse processo, ocorreram muitas discussões a respeito da metodologia e sobre o material, e também foi feito que entraria ou não nas aulas. Outro fato importante é a conexão entre as aulas dadas. O que será dado em uma aula é influenciado pelo conteúdo das aulas anteriores, logo os acontecimentos passados influenciarão na forma como os professores darão uma aula e também a forma como os alunos participarão do processo de construção do conhecimento. O trabalho com as competências se revelou eficiente, uma vez que os estudantes começaram a analisar a redação de uma forma diferente. Além disso, o processo de reescrita potencializa esse trabalho de análise, uma vez que o escritor do texto passa a ser um crítico de si mesmo.

Palavras-chave: ENEM, Produção textual, ensino médio, redação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC: 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Material de Leitura. Módulo 03. Competência 3. Enem 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Material de Leitura. Módulo 03. Competência 4. Enem 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2008. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

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

MOURA, Ana Célia Clementino; BALTOR, Cristiane da Silva. “Desafios e possibilidades para a abordagem do ensino de língua portuguesa”. In: Perspectivas para o ensino de línguas (Vol. 5.) SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA ESPONTÂNEA DAS CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ

FRANCISCA ALINE DE SOUSA TEIXEIRA¹
SARA DE QUEIRÓS MONTENEGRO²
MARIA DE FÁTIMA DE CASTILHO ROCHA DAMASCENO³
JOANNA PAULA FAÇANHA MESQUITA⁴
DINA SÉFORA SANTANA MENEZES LIMA⁵

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um ano atípico de retomada das atividades e da vida em comunidade após dois anos de pandemia. Nesse contexto, a educação também foi afetada, e as aulas foram retomadas de forma presencial, após longo período de distanciamento do ambiente escolar. Assim, visando estabelecer estratégias para proporcionar a recuperação ou recomposição da aprendizagem dos estudantes, sem perder de vista os protocolos estabelecidos pelas autoridades sanitárias, o

- 1 Especialista pelo Curso Gestão Escolar da Faculdade Venda do Imigrante – FAVENI, aline-sousa25@hotmail.com
- 2 especialista pelo Curso Alfabetização e Letramento da Faculdade Venda do Imigrante – FAVENI, saraqueiros@gmail.com;
- 3 Especialista pelo Curso Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, ftimacastilho@gmail.com;
- 4 Especialista pelo Curso MBA em Gestão Educacional e de Finanças – FACESMA, joannafacanhamesquita@gmail.com;
- 5 Doutoranda pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, dinasefora@hotmail.com.

município de Maracanaú elaborou a Política Especial de Recuperação da Aprendizagem. Essa política, apresenta em uma de suas ações, a realização de testes diagnósticos para estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de sua rede de ensino, para que se pudesse planejar e executar ações mais assertivas (MARACANAÚ, 2022).

Nos estudos de Huges (1986) e nas teorias de Kátia Smole, foram definidas e categorizadas em quatro, as diferentes representações gráficas, a saber: idiosincrática (garatujas sem relação com a situação apresentada); pictográfica (já apresenta elementos representativos do problema); icônica (utiliza numerais com apoio de desenhos); e simbólica (representa com símbolos matemáticos) (SMOLE, 2022).

Embasados nesses estudos, a referida pesquisa teve como objetivo, conhecer o nível de representação espontânea das crianças, permitindo o município e os professores do ciclo de alfabetização, planejar ações mais direcionadas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, favorecendo assim, o uso de metodologias mais adequadas e assertivas para cada uma das categorias, minimizando os desafios educacionais advindos do período pandêmico.

Para tal propósito, foram elaborados situações-problema para serem resolvidos de forma espontânea pelas crianças do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano), matriculados nas escolas municipais de Maracanaú, no mês de maio de 2022.

Observou-se a partir dos resultados, que há uma discrepância no nível de conhecimento das turmas, e que as mesmas apresentam um quantitativo correlato de crianças em todas as categorias analisadas. Isto posto, o município e os professores precisaram planejar diferentes intervenções, às vezes para a mesma atividade, para contemplar todas crianças nos diferentes níveis de representação.

Não obstante, analisamos que quanto menor a faixa etária das crianças (turmas de 5 a 6 anos – 1º ano), maior será o seu número nas categorias mais elementares, embora, tenha se registrado também grande quantidade de crianças mais experientes (6 a 7 anos – 2º ano), nessas mesmas etapas, reforçando a necessidade de mediações que favoreçam uma maior vivência com numerais, sua utilização no cotidiano e na resolução de situações-problema.

Destaca-se, ainda, a elevada parcela de crianças com representação espontânea com qualidade simbólica. Nestes casos, a ação pedagógica do professor foi voltada para a ampliação do repertório de

símbolos matemáticos e raciocínio lógico-matemático na resolução de situações-problema, favorecendo uma representação cada vez mais convencional.

METODOLOGIA

Para este trabalho, de natureza aplicada e com abordagem qualitativa, foi necessário inicialmente uma formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos para que pudessem se apropriar da teoria e compreender a metodologia que seria utilizada na aplicação dos testes.

Após este processo formativo, os testes foram aplicados nas turmas de 1º e 2º ano das escolas municipais, em maio de 2022. O teste consistia em três situações-problema de adição e subtração, para que as crianças resolvessem utilizando representações espontâneas, podendo ser realizado de forma individual ou coletiva, sem auxílio de material concreto.

As representações deveriam ser realizadas em papel não-pautado, tendo as professoras como leitoras. As questões foram:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO
COORDENAÇÃO DE 1º E 2º ANO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - REPRESENTAÇÃO

SITUAÇÕES PROBLEMAS

- 1) EM UM VASO HÁ 5 ROSAS AMARELAS E 3 ROSAS VERMELHAS. QUANTAS ROSAS HÁ AO TODO NO VASO?
- 2) PEDRO TINHA ALGUNS CARRINHOS, PERDEU 5 NO PARQUINHO E FICOU COM 12. QUANTOS CARRINHOS ELE TINHA INICIALMENTE?
- 3) MARIA TEM 8 BONECAS. SUA AMIGA LIA TEM 3 BONECAS A MAIS DO QUE MARIA. QUANTAS BONECAS LIA TEM?

Imagem 1: Instrumental para avaliação diagnóstica

Fonte: Autores (2022).

Em seguida, os resultados foram consolidados pelos professores e discutidos na perspectiva de planejamento e execução de ações mais assertivas no âmbito do município, da escola e de cada sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Panizza et al. (2006) faz uma reflexão sobre as representações gráficas espontâneas das crianças na resolução de situações-problema, destacando o processo evolutivo e a passagem por categorias que vão desde o uso de desenhos, sem relação com a situação, até o uso da simbologia convencional da matemática. Este processo, requer tempo, e a mediação pedagógica, deve ser norteada pela problematização, interação e representação, num processo reflexivo.

A passagem por essas categorias é detalhada por Smole e Muniz (2013), embasados nos estudos de Huges (1986). Na primeira categoria, idiosincrática, não se observa nenhuma relação com o problema apresentado. Muitos utilizam a garatuja como representação gráfica. A segunda, chamada de pictográfica, já apresenta elementos do problema e sua resolução na forma de desenhos. A categoria icônica é caracterizada pelo uso de numerais com apoio de desenhos também relacionados a situação em questão. E por fim, a simbólica, categoria que a criança utiliza símbolos matemáticos (números, sinais, escrita...) e já não há necessidade de apoio do desenho.

Ao fortalecer práticas de registros nos estudantes, Smole et al. (2000) afirmam que estamos desenvolvendo uma das mais básicas tarefas da instituição escolar, que é formar seres humanos capazes de ler e escrever com autonomia, sendo responsabilidade de todos os componentes curriculares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estudo, a partir dos dados da pesquisa, observamos que em Maracanaú, há uma discrepância no nível de conhecimento das turmas, apresentando um quantitativo correlato de crianças em todas as categorias. Desse modo, urge a necessidade de planejar diferentes intervenções, às vezes para a mesma atividade, de maneira a contemplar todas as crianças dos diferentes níveis de representação.

Em vista disso, para que os docentes e coordenadores pedagógicos entendessem esta complexidade, fez-se necessários encontros formativos para orientação sobre o planejamento e execução de ações, com adaptação e ampliação de atividades para cada nível.

Destaca-se ainda, uma relação inversamente proporcional entre idade e quantidade de estudantes nas etapas mais básicas de representação gráfica. Ou seja, quanto menor a faixa etária (turmas de 5 a 6 anos – 1º ano), maior o número de crianças nas categorias mais elementares, embora, tenha se registrado também grande quantidade de crianças mais experientes (6 a 7 anos – 2º ano), nessas mesmas etapas. Reforçando a necessidade de mediações que favorecessem uma maior vivência com numerais, sua utilização no cotidiano e na resolução situação-problema. Bem como, o uso de materiais manipulativos.

Chamou a atenção, de forma positiva, a elevada parcela de crianças com representação espontânea com qualidade simbólica. Nestes casos, discute-se duas hipóteses. A primeira, é a interpretação errada das representações gráficas dos alunos, no momento da consolidação dos dados da turma. Assim, sugere-se uma nova pesquisa em agosto para fins de comparação de dados. A segunda hipótese, seria que realmente as crianças estivessem na categoria simbólica e o trabalho seria na ação pedagógica do professor para a ampliação do repertório de símbolos matemáticos e raciocínio lógico-matemático na resolução de problemas, favorecendo uma representação cada vez mais convencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a categoria de representação espontânea das crianças na resolução de problemas tem permitido que o município e os professores o planejem e executem ações mais assertivas. Possibilitando, assim, a recomposição de aprendizagens e minimizando o prejuízo educacional com o período pandêmico.

Contudo, uma nova pesquisa se faz necessária para verificar avanços, confirmar ou refutar a hipótese de análise incorreta de dados e, principalmente, replanejar ações mais realistas dentro de uma nova perspectiva cognitiva destas crianças para um segundo semestre do corrente ano letivo.

Palavras-chave: Representação espontânea; Situação-problema, Ciclo de Alfabetização.

REFERÊNCIAS

MARACANAÚ. **Política Especial de Recuperação da Aprendizagem.** 2022. Maracanaú Ceará

PANIZZA, M. *et al.* Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais: Análise e Proposta. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

SMOLE, K. S. *et al.* Resolução de Problemas: Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: **Penso**, 2000.

SMOLE, K. S.; MUNIZ, C.A. A Matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: **Penso**, 2013.

AÇÕES DE EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: PENSAR, SENTIR E CRIAR¹

ATAUAN SOARES DE QUEIROZ²

INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, a pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2) provocou uma grave crise sanitária e acentuou crises econômicas e políticas em escala global, impactando diferentes áreas da vida social. O campo da educação, sobretudo da educação pública, foi afetado de forma significativa. Sem muitas alternativas, instituições e profissionais da educação se viram obrigados/as a adaptar-se ao ensino, à pesquisa e à extensão de forma remota.

Considerando essa conjuntura, o presente trabalho apresenta relato de experiência sobre uma ação de extensão realizada de forma remota no ano de 2020. Proposto pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens e Educação (GELINE/IFBA), o projeto de extensão "*Leitura e produção de texto: pensar, sentir e criar*" aconteceu por meio da plataforma *Google Meet*, tendo como público-alvo prioritário 63 (sessenta e três) estudantes do Ensino Médio de instituições públicas.

O objetivo geral do curso foi contribuir para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, por meio de ações pedagógicas

1 Projeto aprovado pela PROEX/IFBA, em conformidade com o edital n. 01/2019, modalidade fluxo contínuo.

2 Autor e coordenador do projeto de extensão em tela. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Bahia (IFBA/Campus Barreiras). Doutor em Linguística (UnB) atauan-soares@gmail.com.

voltadas para (i) o aprofundamento teórico e conceitual no campo da linguagem; (ii) a compreensão de aspectos técnicos da produção escrita; (iii) o desenvolvimento de estratégias de leitura; e (iv) a intensificação do potencial criativo e autoral (GIROUX, 1997; BAKHTIN, 2011; STREET, 2014; ASSIS BRASIL, 2015; FAIRCLOUGH, 2016). O curso se organizou em dois eixos: (i) práticas de leitura e escrita para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e (ii) processos de criação para o desenvolvimento da sensibilidade e imaginação.

Levando em conta a proximidade do período de realização do Exame Nacional do Ensino Médio no mês de janeiro de 2021 e as medidas de distanciamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que afastaram estudantes de escolas públicas da rotina de estudos, a ação extensionista em tela buscou minimizar perdas por parte do público discente do Ensino Médio. Nesse sentido, durante o período do curso, os/as estudantes inscritos/as no curso tiveram a oportunidade de aprofundar e ampliar saberes e conhecimentos acerca do campo da linguagem, no tocante às práticas de leitura e escrita, para a vida escolar e pessoal.

O curso contou com 24h de encontros virtuais síncronos e 16h para atividades assíncronas. Com explicações teóricas e reflexivas e atividades práticas, cada encontro abordou um tema específico acerca das práticas de leitura e escrita. As avaliações qualitativas dos/as discentes acerca do referido projeto de extensão foram positivas e demonstraram engajamento satisfatório com as práticas pedagógicas desenvolvidas.

METODOLOGIA

O curso estruturou-se a partir da interface Linguagem e Educação, por meio de práticas educativas envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa (Leitura e produção de textos e Literatura) e Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), e voltou-se (i) para a formação de leitores/as e produtores/as de textos com vistas à obtenção de resultados positivos na prova do ENEM, no campo das Linguagens e (ii) para processos de criação, por meio de práticas de leitura e produção de textos autorais, de modo a reelaborar reflexivamente os efeitos negativos potenciais da pandemia no tocante à saúde mental. Ações extensionistas dessa natureza, envolvendo o trabalho sociopedagógico com a

linguagem, que contempla diferentes dimensões humanas (cognitivas, socioculturais e emocionais), quando implementadas, podem produzir bem estar e processos de cura.

A carga horária do curso foi de 40h (24h de encontros virtuais síncronos e 16h de atividades assíncronas). Os encontros formativos aconteceram na plataforma virtual *Google Meet*, com dois encontros semanais, durante seis semanas, organizados da seguinte forma:

PRIMEIRA SEMANA

04/11 – Produção textual e autoria: da reprodução à criação 05/11
– Salva-vidas da redação no ENEM

SEGUNDA SEMANA

10/11 – A redação no ENEM: entendendo a construção e correção do texto dissertativo-argumentativo
11/11 – A poesia como um grito de liberdade em tempos de isolamento social

TERCEIRA SEMANA

17/11 – Competências e habilidades exigidas para a produção textual no ENEM
18/11 – A literatura como forma de educação das sensibilidades: experimentações estéticas através da produção de microcontos

QUARTA SEMANA

24/11 – A textualidade na redação do ENEM
25/11 – Práticas de escrita criativa: uma experiência antropológica

QUINTA SEMANA

01/12 – Espanhol no ENEM: práticas de interpretação de texto
02/12 – Estilo e escrita: técnicas de escrita criativa com uso dos recursos estilísticos

SEXTA SEMANA

08/12 – Estratégias de leitura e interpretação de textos em Língua Inglesa para o ENEM 09/12 – Processos de criação literária: iconotexto

As atividades assíncronas foram propostas durante os encontros formativos, como a leitura e produção de textos específicos (literários e não literários), contemplando os estudos realizados durante o curso.

REFERENCIAL TEÓRICO

O curso baseou-se na concepção de língua(gem) como forma de interação social e focalizou processos de produção de sentidos, considerando as dimensões linguísticas, socioculturais, discursivas e estéticas dos textos. Nesse sentido, ancorou-se em uma abordagem teórica multirreferencial acerca das práticas de leitura e escrita.

Leitura e escrita são práticas sociais com significados ideológicos e culturais (STREET, 2014), que só se tornam possível por meio dos gêneros discursivos orais, escritos e/ou multimodais, isto é, dos tipos de textos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011). Concordando com Freire (1989), o trabalho pedagógico com leitura e escrita, politicamente planejado, não deve ter apenas o discurso emancipatório, mas deve ser, ele mesmo, a materialização das práticas emancipatórias.

Nesse sentido, leitura e escrita são práticas políticas que podem se constituir em ações contra-hegemônicas (FREIRE, 1989, p. 14). Quando processos sociopedagógicos se voltam para a perspectiva crítica e criativa, com foco em práticas emancipatórias, as relações travadas com o texto, dentro e fora da escola, são afetadas, ressignificadas, alteradas, gerando maior conscientização política e engajamento social.

É importante destacar, também, que as práticas de escrita possuem propriedades emergentes e poderes causais que podem colaborar para a construção de uma relação mais exitosa do/a estudante com o texto e o conhecimento, propiciando a ele/a o fortalecimento identitário. Nesse sentido, as práticas de escrita criativa surgem como alternativa pedagógica que pode contribuir para processos discursivos de identificação e para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

Orientando-se por uma lógica complexa de retorno ao eu, as práticas de escrita criativa não se voltam apenas para o pensar, mas o sentir e o agir. No Brasil, as práticas de escrita criativa têm-se popularizado nas três últimas décadas. Essa popularização deu-se, principalmente, em decorrência do empenho do professor Luiz Antônio Assis Brasil, que tem realizado cursos de criação literária para pessoas com

interesse em elaboração e publicação de obras, especialmente de ficção, ou que queiram trilhar a carreira acadêmica (BRASIL, 2015). Ainda de forma tímida, os cursos de escrita criativa estão se presentificando no contexto escolar.

Em linhas gerais, as oficinas de escrita criativa, quase sempre, voltam-se para textos de ficção. No entanto, as técnicas, os procedimentos e as abordagens também podem ser mobilizados para a produção de textos de não-ficção, como os textos escolares e acadêmicos.

Essas oficinas pretendem funcionar como práticas de desbloqueio e ampliação da capacidade de escrita autoral, contribuindo para a autonomia linguística e discursiva do sujeito.

Além dessa perspectiva de cunho estético, é possível associar práticas de leitura, de escrita e de oralidade a debates culturais e políticos mais amplos, como a política identitária de gênero, o agenciamento da mulher, a constituição de identidades mais inclusivas, o refinamento da sensibilidade, enfatizando a relação de construção conjunta entre discurso e mudança social (STREET, 2014; FAIRCLOUGH, 2016). Levando em conta as práticas de leitura e de escrita nessa perspectiva, o/a professor - agente de letramento – pode ter sua atuação político-pedagógica potencializada como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e novo agente da esperança (MCLAREN, 2008), na formação político-identitária de sujeitos críticos e cidadãos ativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros formativos foram conduzidos pelos/as docentes colaboradores, que abordaram tema específico, com o coordenador do curso de extensão mediando cada encontro. Os/as estudantes foram avaliados qualitativa e processualmente mediante produção de textos, enviados para o e-mail do curso de extensão. Ao final do curso, os/as estudantes preencheram ficha de (auto)avaliação, com itens abertos e fechados, acerca dos processos formativos vivenciados. Destaco a seguir as avaliações discentes referentes a dois itens, quais sejam: (i) os aspectos mais positivos do curso e (ii) o que pode ser melhorado no curso.

Quais foram os aspectos mais positivos do curso?

1. Os diversos conhecimentos, em várias áreas curriculares.

2. Os ótimos docentes que souberam administrar bem os encontros e os temas super interessantes.
3. Estímulo de um caminho onde a escrita é mais que um conjunto de regras, é uma forma de enxergar.
4. Nesse período de pandemia o curso trouxe momentos de reflexões, de descobertas e conhecimentos tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito pessoal, nos fazendo evoluir mentalmente em relação às nossas próprias habilidades.
5. Organização.
6. Ótimos professores.
7. Podemos abrir a nossa mente para tentar sair do padrão de alguns certos textos e até mesmo aprender alguns padrões para melhorar nossas produções.
8. Os aspectos mais positivos do curso são: as aulas bem preparadas e ministradas por diferentes professores, as produções feitas pelos alunos durante as aulas literárias, ter a metade da carga horária do curso destinada a temáticas voltadas a prova do ENEM.
9. O corpo docente era incrível, as temáticas trabalhadas, apesar do pouco tempo, foram bem contempladas. O compartilhamento dos materiais usados na aula também foi ótimo.
10. Os diferentes aspectos sobre os temas abordados e as discussões a partir desses .
11. Os conteúdos apresentados pelos diversos professores foram muito interessantes, divertidos e criativos. Foi empolgante assistir e ver como cada professor explicava e falava de maneira diferente dos outros.
12. A criação de textos e análises.
13. Consegui entender melhor a formação de uma redação estilo Enem, como usar as citações e as conjunções.
14. Ótimas explicações e um ótimo material de apoio.
15. As produções criativas.

O que pode ser melhorado no curso?

1. Ter ao menos 2 aulas por professores.
2. A interatividade com os discentes; por mais que o ambiente dificulte essa interação entre os participantes do curso, senti

falta de um encontro mais dinamizado como fora o da professora Patrícia³.

3. Tudo aquilo que os participantes puderem apontar, como um grupo coeso.
4. Poderia ter mais cursos como esse (até mesmo quando tudo voltar ao normal) .
5. Nada a declarar.
6. Utilizar o Google Classroom para fixar materiais de apoio.
7. Creio que nada, o curso excedeu minhas expectativas.
8. Talvez uma segunda avaliação das produções feitas pelos alunos. Como as produções serão corrigidas e devolvidas aos alunos, sempre tem algo para ser melhorado, assim, nós iríamos corrigir os possíveis erros e ter novamente o retorno das atividades corrigidas.
9. O horário... O término às 11 horas me deixava um pouco fatigado, acho que poderia iniciar 8 horas e terminar 10. E em alguns momentos, principalmente quando se tratava de redação, ficava repetitivo.
10. Não tenho Nada a acrescentar.
11. Poderia ter durado por mais dias, vou sentir falta.
12. Fazer mais discussões de textos.
13. Acho que nada.
14. Aulas que exigem mais interação dos alunos para cortar a monotonia .
15. Nada.

Observa-se que as avaliações qualitativas dos/as discentes acerca do referido projeto de extensão foram positivas e demonstraram engajamento satisfatório com as práticas pedagógicas propostas. Como ponto negativo, alguns estudantes destacaram a necessidade de se valorizar os processos interacionais e dialógicos na realização dos encontros virtuais síncronos.

3 Nome fictício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as participações nos encontros virtuais síncronos e a realização das atividades propostas, observou-se que os/as estudantes cursistas construíram conhecimentos e saberes significativos no tocante às práticas de leitura e escrita, e desenvolveram competências e habilidades não apenas para a obtenção de resultados positivos no ENEM, mas para a formação pessoal e escolar.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Práticas de escrita. Criação. Enem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. BRASIL, L. **A escrita criativa e a universidade**. Porto Alegre: Letras de Hoje. v. 50, 105-109, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

FREIRE, P. A importância do ato de ler: **em três artigos que se completam**. **23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.**

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCLAREN, P. Professores devem assumir o papel de “novos agentes da esperança”. In: **A página da Educação**. Ano 17, 180, julho de 2008. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=180&doc=12700&mid=2>. Acesso em: 12 jan. 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

AÇÕES PEDAGÓGICAS EM FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DURANTE ENSINO REMOTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

LO-RUAMA AMARO DE OLIVEIRA¹
RAQUEL SANTOS SANDERS²

INTRODUÇÃO

Discussões sobre leitura, escrita e práticas alfabetizadoras estão presentes no cotidiano de educadores há bastante tempo. Sabemos que diversas abordagens vêm sendo debatidas por múltiplas concepções de ensino. Ainda assim, podemos entender que o desafio central é mesmo: Como desenvolver habilidades de leitura? Ou ainda, como formar leitores autônomos? Recentemente, acrescentamos aos debates questionamentos acerca das práticas sociais de leitura, durante e após, um longo período de aulas remotas. Nessa perspectiva, aqui relatamos sobre as ações de promoção à leitura durante o período de aulas remotas de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, ofertadas por uma instituição de ensino da rede privada de Fortaleza - CE, devido à pandemia de Covid-19.

Dentro desse contexto, objetivamos refletir sobre os desafios que vivenciamos na tentativa de propiciar momentos instigantes, lúdicos e desafiadores para as crianças em relação ao contato com a leitura. Ou seja, intentamos olhar para experiências que passamos e aprender com elas. Portanto, aqui descrevemos como foram ofertadas as aulas remotas, as atividades propostas e os recursos desenvolvidos

1 Graduada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC e especialista em Educação Infantil, lo.ruama.amaro@gmail.com

2 Graduada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC raquelssanders@gmail.com

relacionados à leitura. Abordamos ainda, as adversidades encontradas e estratégias docentes.

Faz-se importante destacar que, a BNCC esclarece que as crianças desde bem pequenas escutam e acompanham muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, o que contribui para ampliar sua curiosidade. Justamente por isso, desde a educação infantil, essa imersão ao universo da leitura deve partir do que a criança já conhece e do que tem interesse, pois a partir exploração de textos conhecidos a criança desenvolve o prazer pela leitura e cria hipóteses de escrita. Ainda nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que nos anos iniciais a ação pedagógica tem como foco a alfabetização. Dessa forma, é imprescindível ofertar amplas oportunidades para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética e o contato com a leitura, evitando assim, vivências genéricas e descontextualizadas. Uma vez que compreender nosso sistema de escrita, o Português, não é uma tarefa simples, mas sim requer muitas habilidades complexas.

Sabendo de tudo isso, diante das mudanças no cenário educacional, nos deparamos com diversas incertezas, dentre elas, as já mencionadas no início deste relato e muitas outras, como: é possível propor atividades que promovam o prazer pela leitura? Quais recursos podemos utilizar? Como realizar as intervenções pedagógicas à distância? É possível manter os vínculos entre professores e crianças separados e ao mesmo tempo reunidos por uma tela? Aquela época, talvez até mesmo agora, não tenhamos respostas prontas para tais questionamentos, mas tínhamos que lidar com a realidade do novo cenário e se reinventar no trabalho docente. Dentro desse contexto, percebemos que a curiosidade e o interesse das crianças continuavam como pilar central, apesar de todas as adversidades vivenciadas devido à pandemia, elas continuavam expondo seu interesse em explorar o mundo e tudo, e nada menos, que há nele. Partimos então, para o desenvolvimento de recursos interativos que pudessem oportunizar o contato com a leitura.

METODOLOGIA

Nessa sessão descrevemos resumidamente o contexto de nossas vivências docentes nas aulas remotas. Antes disso, é importante

destacar que este estudo foi desenvolvido e aqui relatado após autorização das profissionais de coordenação e direção pedagógica responsáveis pela referida instituição de ensino.

Com base nas deliberações feitas pelo corpo gestor da escola, ministramos aulas à distância para o primeiro ano do ensino fundamental. As aulas iniciaram em maio de 2020, indo até outubro de 2020 totalmente remotas. De novembro à dezembro, híbridas, ou seja, foram realizados rodízios dos agrupamentos de alunos entre as aulas remotas e presenciais. As ações de ensino remotas foram organizadas em duas categorias: atividades assíncronas (vídeos, sugestões de material para leitura em família, registros gráficos de desenho e escrita) e síncronas (encontros online com a professora responsável pela turma na plataforma *Google Meet*). As atividades síncronas e assíncronas eram intercaladas ao longo da manhã no horário de 7:30 até às 12:00 horas.

Nossas manhãs iniciavam com uma acolhida de 30 minutos que tinha por objetivo promover conversas sobre as vivências do cotidiano, propor brincadeiras populares como, *mímica* e *mestre mandou*, dentre outras ações. No momento da acolhida, a turma composta por 20 crianças, participava no mesmo horário, pois pensamos ser importante oportunizar que as crianças se encontrassem diariamente para interagir e conversar. Ao passo que, nas aulas síncronas, a turma era dividida em dois agrupamentos e cada grupo participava em horários distintos. Os encontros tinham, em média, 1 hora de duração, podendo chegar em 1 hora e 30 minutos em alguns dias da semana. A escolha de formar agrupamentos menores, se deu a partir de nossa percepção sobre a relevância de ouvir às crianças atentamente em suas colocações.

Dentro desse contexto, destacamos que não pretendemos aqui debater qual é modo mais adequado de ofertar aulas remotas ou defender que as ações realizadas remotamente podem se equiparar ao ensino presencial. No entanto, é importante salientar que entendemos que a escola é ambiente de convívio social amplo, promotora de aprendizagens múltiplas e, sob o nosso olhar, indispensável para o desenvolvimento pleno dos educandos. Entretanto, as condições impostas pela pandemia nos levaram a um novo cenário. Nos deparamos a uma sala de aula dentro da tela de um computador, crianças e famílias cheias de diversas expectativas, e dentre essas, a aquisição da leitura.

Diante de tudo isso, percebemos que propiciar aulas interativas impulsionava a participação das crianças e instigavam o prazer pela exploração do universo da leitura. Deste modo, utilizamos diversos gêneros textuais como, tirinhas e fábulas, além de jogos sonoros envolvendo rimas e aliterações. Trazendo assim, recursos e ações que já faziam parte da abordagem pedagógica da instituição e das docentes, embasadas em estudos ligados à perspectiva de alfabetizar letrando, como os de Teberosky e Colomer (2003) que versam sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva construtivista.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao voltarmos nosso olhar para o passado, relembramos que por muito tempo a concepção tradicional de alfabetização privilegiou os procedimentos de escritas, descolados de significados. Nessa perspectiva, as cartilhas eram o suporte principal de educadores que repetiam incansáveis vezes letras isoladas e sílabas agrupadas em famílias. Das crianças, esperava-se, por sua vez, que se apropriassem da leitura e da escrita com essa mecânica de encaixe das partes da palavra. Sobre isso, diz Albuquerque e Morais (p. 150, 2005):

Um dos pressupostos básicos dos métodos tradicionais é o que primeiro tem que se ensinar as unidades menores das palavras[...] para só depois os alunos poderem ler frases e textos. Assim para garantir que os alunos lessem apenas palavras que contivessem as unidades já trabalhadas.

Nessa perspectiva, os docentes exerciam certo controle da aprendizagem, ditando o que e quando os estudantes deviam conhecer. No momento atual, sabemos que, os processos de construção de habilidades de leitura perpassam por outros percursos. Hoje, falamos em alfabetizar letrando, trazer ao foco das práticas docentes ações que possibilitem aos educandos a imersão na cultura letrada. Desta maneira, com base em Magda Soares (2003), entendemos o letramento como uma condição não restrita somente ao ato de ler e escrever, mas sim a interação constante com a oralidade, leitura e escrita significativas, ou seja, relacionadas às vivências e interesses, contruindo assim uma teia de sentidos que facilitem a formação de um leitor autônomo, que compreenda o que lê e relaciona ao que já sabe, ao que viveu e

ao contexto em que está inserido. Portanto, segundo a mesma autora, codificar e decodificar não garantem a verdadeira ação leitora em seus propósitos comunicativos, discursivos e de memória.

Nesse mesmo sentido, Isabel Solé (1998) aponta que ler é, acima de tudo, é compreender e atribuir sentidos e não apenas falar o que está escrito. Há, portanto, um processo de interação entre o leitor e texto ao identificar as idéias implícitas e explícitas. A luz dessas concepções, buscamos então ofertar atividades durante as aulas remotas que instigassem nossas crianças a criar suas hipóteses, partilhar saberes e, apesar de tantas mudanças em nosso cotidiano, vivenciar momentos prazerosos e, assim ampliar, o contato com a leitura. Nesse mesmo sentido, Isabel Solé (1998) aponta que ler é, acima de tudo, é compreender e atribuir sentidos e não apenas falar o que está escrito. Há, portanto, um processo de interação entre o leitor e texto ao identificar as idéias implícitas e explícitas. A luz dessas concepções, buscamos ofertar atividades durante as aulas remotas que instigassem nossas crianças a criar suas hipóteses, partilhar saberes e, apesar de tantas mudanças em nosso cotidiano, vivenciar momentos prazerosos e, assim ampliar, o contato com a leitura. Vale lembrar que essas atividades não eram um mera adaptação de uma aula presencial para o remoto, pois como apontam Abreu e Dantas (2021) o novo cenário exigia um completa reorganização do planejamento, dos materiais utilizados e das ações desenvolvidas. Isso se faz relevante, pois segundo as autoras:

É preciso ter clareza acerca do objetivo da educação, uma vez que a formação da criança será dada não só pelo desenvolvimento do currículo, mas pelo princípio metodológico (presença pedagógica da professora e problematização), pela escolha dos materiais didáticos, pela organização da sala e das possibilidades de interação (aprendizagem colaborativa). (ABREU e DANTAS, p. 53, 2021)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui apresentamos os recursos e ações de promoção à leitura nas aulas remotas. É importante dizer que selecionamos alguns dos momentos para elucidar o contexto de um longo período de aulas e diversas atividades propostas.

Literatura infantil: na atividade assíncrona disponibilizamos um vídeo, previamente gravado, realizando a leitura de uma fábula, intitulada: *O rato do campo e o rato da cidade*. Mais tarde, no encontro síncrono, houve um debate sobre as características dos personagens e os acontecimentos do enredo. Na ocasião, fizemos questionamentos como: o rato do campo gostou da cidade? E o que poderia acontecer se ele mudasse para a cidade? Estimulamos que partilhassem suas inferências a partir do texto ao questionar, por exemplo, por que a família considera o campo melhor que a cidade. Questionamos ainda, se o grupo conhecia outras histórias semelhantes. A partir das histórias citadas, fizemos outras leituras. Propúnhamos atividades a partir delas como, por exemplo, um bingo com palavras da história na qual as crianças eram convidadas a retomar a história, ler as palavras disponíveis, selecionar as que gostariam de compor sua cartela e compara-las às sorteadas. Esse tipo de brincadeira, favorecia que as crianças ajudassem umas às outras, com a mediação docente, e, gradativamente ampliando seu envolvimento com a leitura.

Tirinhas e histórias em quadrinhos: Certo encontro as crianças demonstraram interesse nos personagens da *Turma da Mônica*. A partir das falas do grupo, combinamos que, nas aulas seguintes, poderíamos ler histórias juntos. Propusemos momentos de leitura, em que observávamos aspectos como: expressões faciais, cenário, tipologia das letras, sinais gráficos desenhados e o texto escrito. Em outro momento, levamos histórias na qual não havia balões de texto e brincamos de ler as imagens e imaginar os possíveis diálogos, mais tarde propusemos também escritas coletivas em que a professora era escriba e também de produção individual de escrita espontânea.

Jogos sonoros: Os jogos se mostraram um recurso que propiciava a partilha de saberes e estratégias. Utilizamos jogos de leitura como: *Qual é o intruso?* Nesse jogo, apresentávamos 4 fichas e as crianças selecionavam a que não podia pertencer ao grupo e justificavam o critério (parte inicial ou final da palavra). Brincamos também de *Palavra dentro de palavra*. Em síntese, as crianças tinham que analisar as palavras de referência nas cartas disponíveis e relacionar à outras que estavam contidas (luva – uva e galinha – linha) para formar os pares. Alguns recursos visuais utilizados pelas docentes eram de autoria do Portal trilhas (2006) e outros elaborados por elas utilizando a plataforma de criação de jogos *Wordwall* e *Google apresentações*. Nesse

sentido, as diversas atividades ofertadas, visavam valorizar o uso social da leitura e momentos prazerosos de descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que, durante o período de aulas remotas passamos por muitas adversidades para desenvolver novas práticas e criar recursos compatíveis às novas plataformas. Trabalhamos por horas a fio na elaboração de materiais (vídeos, jogos, atividades e registros), portanto, empenhamo-nos em proporcionar aulas agradáveis, momentos de aprendizagem e, sobretudo, de partilha dos sentimentos, interpretações de mundo, idéias e saberes. Dentro desse contexto, compreendemos que apesar de tantas mudanças no cotidiano, as crianças participavam ativamente das aulas. A medida que ganhavam confiança em si mesmas, e se percebiam leitoras, prontificavam-se mais e mais para ler durante nossos encontros, além disso, compartilhavam o que liam em outros momentos. Atualmente, recebemos novos grupos adentrando o ensino fundamental, e agora, crianças com novos desafios, algumas, por exemplo, ausentes do convívio social durante um período significativo de tempo. Concluímos então, apotando que surge, um novo espaço para debates e estudos: Quais velhos caminhos precisamos reencontrar na alfabetização e letramento? E, quais novos podemos trilhar? Há pela frente, árduos dilemas e igualmente instigantes à pesquisa educacional.

Palavras-chave: Leitura; Aulas remotas; Ação docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Henriqueta Rocha De. DANTAS, Jeane Pereira **A atuação das professoras alfabetizadoras no ensino remoto: novas práticas e velhas estruturas educacionais** in O olhar das professoras para o ensino durante o isolamento social. BARBOSA, Maria José. NOGUEIRA, Aurinete Alves. MESQUITA, Elizangela Silva - organizadoras. São Paulo: Alexa Cultural, 2021

ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Arthur. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. in **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. ALBUQUERQUE, MORAIS, LEAL (orgs) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

NATURA, Instituição. Cadernos de jogos. **Portal Trilhas**. (2006) Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/kit>> Acesso em: 15 de agosto de 2022

SOARES, Magda (2003) **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever em uma proposta construtivista**. Ed. Artemes, 2003.

AFETIVIDADE E VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS PANDEMIA DO COVID-19

FRANCISCA ELUAR MARINHO SILVA SOARES¹
JÉSSICA RODRIGUES SOARES²
KLEYSSA DA SILVA CELESTINO³
GILBERTO SOUSA SILVA⁴

RESUMO

Na presente conjuntura mundial, foi vivenciado um momento pandêmico de enfermidades pelo coronavírus (COVID-19), provocando uma crise internacional sem precedentes em todas as esferas da sociedade, principalmente no âmbito da saúde. Foram muitas vidas ceifadas em todas as partes do mundo, gerando pânico e mudanças de comportamento nos indivíduos. Entre as medidas de proteção contra a disseminação de contágio do coronavírus a exigência do distanciamento e isolamento social preventivo e obrigatório culminou com a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino. Neste cenário foi evidenciada, sobretudo, a importância da afetividade e das vivências entre educandos e educadores. O interesse pelo tema “Afetividade e vivência na educação infantil em tempos de pandemia do covid-19” decorre da experiência desta pesquisadora enquanto professora do município de Teresina. O contato com as diversas personalidades de docentes e alunos, as dificuldades “do afetar à distância” e os novos desafios

-
- 1 Mestranda em Sociologia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, eluarmarinho@ufpi.edu.br;
 - 2 Mestranda em Sociologia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, jessy_rod2006@hotmail.com;
 - 3 Mestranda em Sociologia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, celeste_kleyssa@hotmail.com;
 - 4 Mestrando em Sociologia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, gilberto.sousa.060994@gmail.com;

enfrentados por alunos e professores no contexto pandêmico, inquietaram-me no sentido de procurar respostas para os dilemas do novo cotidiano escolar. Pretende-se testar a hipótese de que o afeto interfere diretamente no processo de aprendizagem dos educandos da educação infantil. A pesquisa justifica-se pela necessidade de entender o panorama das relações entre professores e alunos focados na afetividade e nas vivências de cada indivíduo. Acredita-se que esta pesquisa trará contribuições epistemológicas quanto à compreensão de aspectos ainda poucos conhecidos ou abordados nessa área de estudo, como as noções de afetividade e difusão do termo Vigotskyano “perejivânie” no contexto educacional atual.

Palavras-chave: Afetividade, Vivência, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico que o mundo inteiro está inserido desde meados de 2020, permite fazer muitas indagações acerca da realidade vivida de cada lugar, cada país, cada estado, cada cidade. O campo da educação certamente foi afetado e modificado pela pandemia.

Frente a isso, o presente artigo objetivou investigar a Afetividade e as vivências produzidas por professores e estudantes da Educação Infantil no contexto pandêmico. Como objetivos específicos: Caracterizar o papel da escola no gerenciamento da afetividade professor-aluno durante o evento pandêmico; analisar dissertações que tratam acerca da Afetividade e Vivências na educação infantil; refletir sobre afetividade e as vivências no desenvolvimento do aluno.

Desse modo, o estudo será reportado aos desafios enfrentados nas escolas de Educação Infantil com ênfase nos processos de afetividade e vivências (perejivânie). A ideia dos afetos origina-se nas relações sociais (ESPINOSA, 2008) e das vivências que se constituem em fonte de afetos (VIGOTSKI, 2009). É importante definir os conceitos que irão ser trabalhados nesta pesquisa.

Iniciando com a definição de Espinoza que evidencia afeto como:

as afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de algumas dessas afecções, por afeto compreendo então uma ação; em caso contrário, uma paixão (ESPINOSA, 2008, p. 163).

Nas turmas de educação infantil o afeto pode ser percebido pelo toque, pelo carinho, cuidado, pela proximidade, pela preocupação diária e constante, o que ficou mais difícil, l no contexto de aulas remotas. Espinosa explica que o afeto pode ser positivo ou negativo. De modo positivo os afetos se transformam em alegria e de modo negativo são evidenciados pela tristeza. Dessa forma os afetos podem ser definidos como o resultado de uma experiência vivida seja negativa ou positivamente.

A parceria entre família e escola é uma importante fonte positiva, quando ambas assumem o seu papel no fortalecimento da afetividade

e aprendizagem das crianças baseada em respeito e comprometimento. A família é o primeiro grupo social com o qual a criança coexiste e os seus componentes são vistos como exemplos para a vida. Assim, como pais e mães são exemplos para seus filhos, o professor é o espelho para o aluno em sala de aula. A afetividade é uma ferramenta essencial no fazer educativo, influenciando diretamente no desenvolvimento intelectual do educando e favorecendo a uma aprendizagem de qualidade.

Diante disso, é preciso que a grade curricular dos cursos de formação para professores seja reavaliada, incluindo o estudo das emoções a fim de garantir uma formação mais humanizada.

Para Marques e Carvalho (2014, pg. 42), vivência na língua portuguesa é a expressão que mais se aproxima de *pereživânie*, termo muito usado no cotidiano da língua russa e que serve para designar uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas. De acordo com Vinha e Welcman:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivencia, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VINHA E WELCMAN, 2011, P. 686).

As noções de vivências (*pereživânie*) permitem evidenciar como as pessoas se relacionam com o meio. Por ser um processo individual e particular as mesmas vivências têm afetações diferentes nas diversas pessoas. Cada indivíduo é afetado de formas distintas. Trazendo para as aulas remotas na rede municipal de ensino de Teresina, as aulas gravadas são enviadas para todos os alunos através dos grupos de whatsapp, mas enquanto um aluno recebe o vídeo e consegue realizar as atividades, outros não conseguem entender o que se pede e alguns

nem mesmo recebem tais aulas gravadas em razão das desigualdades presentes no cotidiano, como falta de aparelhos eletrônicos e internet de qualidade que permita a realização das atividades escolares diárias.

Toassa (2011) explica que é preciso ter o cuidado ao diferenciar vivência de experiência, pois as vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2011, p. 35). Marques e Carvalho, indicam que:

O sujeito jamais se mostra indiferente a uma situação de vivência, ela sempre terá para ele uma conotação emocional forte. O que pode não acontecer quando se tratar de uma situação de experiência, já que estas podem ou não suscitar marcas na vida de uma pessoa, como também podem no máximo evocar uma lembrança. (MARQUES E CARVALHO, 2014 pg. 43)

Perejivânie (vivência) sempre será um “tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica.” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 759). Ou seja, o sujeito, ao longo da sua vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência.

Para Marques e Carvalho (2014, pg.42) “o professor consegue realizar com sucesso sua atividade de ensino quando afeta seus alunos de alegria, potencializando o desejo dos alunos por novas aprendizagens”. No contexto de aulas totalmente remotas, esta alegria é freada e diminuída, uma vez que os docentes não conseguem proximidade necessária com os todos alunos.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, isto é, por meio das interações é que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas. A aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VIGOTSKI, 2007, p.100). O professor que vivencia a docência com alegria, demonstrando afeto, sabe o que faz, tem clareza de seus objetivos, o que significa maior autonomia no trabalho. Portanto, é possível afirmar que as vivências que formam os encontros alegres ajudam na produção de sujeitos mais independentes e felizes.

Parece-me que na pandemia o professor de educação infantil, mesmo em casa e fazendo uso de meios próprios para cumprir com suas atividades diárias, tornou-se um ser mais triste, mais contido. Os alunos por sua vez, carecem de um atendimento mais humanizado em meio a um cenário altamente excludente e frio, aqui me refiro ao contexto pandêmico atual em que professores e alunos da rede municipal de Teresina estão inseridos e um pouco perdidos.

METODOLOGIA

Esta seção busca em poucas palavras apresentar todo o percurso metodológico elencado para este artigo. Para a execução foram necessários levantamentos teóricos para o desenvolvimento do corpo da fundamentação do trabalho com base em artigos, teses, e dissertações e entre outros materiais de autores como: Toassa (2011), Vigotski, 2007, Espinosa (2008), Marques e Carvalho (2014) entre outros.

Por sua vez, esta constitui-se como um estudo de cunho qualitativo no qual buscamos Minayo (2014, p.57) para esclarecer esta abordagem, visto que caracteriza o método qualitativo como aquele que “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Desse modo, nos permite compreender os processos sociais, as revisões e conhecimentos já construídos por outros pesquisadores, envolvendo posições, conceitos, respostas a questões relacionadas a afetividade na Educação Infantil no período pandêmico e seus desafios de forma que não podem ser quantificados.

Quanto aos levantamentos teóricos, embasados nas especificações discutidas por Minayo (2014, p. 303) “significa mais que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais”, nesse contexto, busca-se interpretar os dados com base nos materiais já construídos sobre o fenômeno estudado, no auxílio dos procedimentos estruturais da pesquisa.

Vale lembrar que foi utilizado a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, que permite maior visibilidade de pesquisas nacionais e internacionais e dispõe de produções científicas das melhores

instituições de ensino e pesquisa do país. Desse modo, para auxílio na busca de dados foram utilizados critérios de inclusão como: dissertações que dialogassem sobre a importância da afetividade e das vivências entre educandos e educadores no período pandêmico. Os critérios de inclusão observaram a leitura das temáticas associadas ao presente artigo, leitura de resumos e em alguns casos da introdução e do corpo do trabalho a fim de compreender melhor os textos. Pode-se dizer que todos os estudos inclusos neste artigo apresentaram logo em seus resumos uma relação íntima com o objeto de estudo “afetividade e vivências”. Os critérios de exclusão foram: obras duplicadas, temáticas que não atendem as discussões deste artigo e resumos com poucas informações sobre o estudo.

Para coleta foram utilizados os descritores: afetividade, pandemia, Covid-19, Educação Infantil e ensino remoto o que permitiu melhor delimitação e seleção das dissertações encontradas dentro de um recorte de dois anos (2020 à 2022). Vale ressaltar que durante as buscas foram encontradas dezessete dissertações em potencial para serem inclusas na pesquisa. Mas após refinar e selecionar as obras seguindo os critérios de inclusão e exclusão foram retiradas as obras duplicadas ou com temáticas irrelevantes ao estudo. Tal processo foi possível devido à leitura dos resumos o que permitiu o descarte por ausência de dados fundamentais no recorte. Sobraram oito dissertações que foram analisadas e incluídas neste artigo. Sendo assim, os dados foram analisados, avaliados e organizados em uma tabela com o conteúdo principal da literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresenta-se quadro demonstrativo a fim de refletir sobre a literatura já produzida sobre a afetividade e as vivências na Educação Infantil pós- pandemia do Covid-19. Para isso, foram inclusos nesta pesquisa oito dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Autor	Título	Quais aspectos estão estruturados (Objetivo)	Análise geral sobre os trabalhos (Resultados)	Documento /ano
Isabella Brunini Simões Padula	“Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?” Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19.	Projetar os impactos deste momento na educação infantil, destacando as desigualdades de gênero, raça, classe e idade.	A partir dessa pesquisa a autora se permite afirmar que o comprometimento com as redes de ensino precisa aprimorar no sentido de acompanhar as desigualdades vivenciadas pelas famílias e suas crianças, observando as situações que estas vivenciam como o racismo institucional, abrindo um canal de diálogo com as famílias e entender suas principais necessidades, anseios e vontades.	Dissertação 2021
Fernanda Rodrigues Pigatto	Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma – RS no contexto da pandemia.	O trabalho teve como objetivo analisar as alterações que foram constatadas nas práticas de alfabetização de professores de uma escola municipal de Nova Palma, RS, no contexto da pandemia do coronavírus. Como objetivos específicos, procurou-se perceber as mudanças nas práticas pedagógicas de alfabetização nas séries iniciais da escola selecionada; e por meio dos relatos de professores sondar as dificuldades e aspectos positivos encontrados nesse contexto pandêmico de ensino.	Os resultados demonstram que, para a educação infantil e a alfabetização, diversas motivações complexificam a situação em relação, por exemplo, ao trabalho de outras séries, já que as crianças necessitam de supervisão, de estímulo e de acompanhamento mais intenso, frequente e diário.	Dissertação 2021
Priscila Kelly da Rocha	A relação famíliaescola e a infância em tempos de pandemia.	Objetivo Geral Compreender como e se o confinamento imposto pela pandemia atuou sobre as relações escola, família e crianças. Objetivos específicos: entender como crianças e família percebem seu relacionamento e mapear como essa categoria se apresentou nas relações cotidianas durante a pandemia.	Em face do levantamento, foi possível cogitar que o estudo com relação à importância da afetividade nas relações infantis tem alcançado visibilidade devido ao entendimento de que o afeto seja essencial para o desenvolvimento humano, por tornar os sujeitos mais preparados para lidar consigo mesmo e com o outro.	Dissertação 2020

Autor	Título	Quais aspectos estão estruturados (Objetivo)	Análise geral sobre os trabalhos (Resultados)	Documento /ano
Paula Antunes Ruggiero	O professor e as manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos: uma leitura Walloniana.	O presente trabalho investiga sentimentos, reflexões e intervenções de professores em relação às manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos. Com abordagem qualitativa, foi feita em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo e para a produção de informações foi utilizada a narrativa de incidentes críticos, seguida de entrevista na modalidade reflexiva com seis educadores. A psicogenética de Wallon norteia o trabalho por considerar as dimensões afetiva, cognitiva e motora da pessoa (professores e alunos).	Nos resultados e discussões a análise, tanto dos incidentes críticos, como das entrevistas, apontou para a discussão dos seguintes eixos e suas categorias: 1. O difícil equilíbrio emoção-razão nas relações professor-aluno: a) do ato ao pensamento do professor: suas intervenções, b) justificativas para as reações agressivas; e c) sentimentos. 2. O papel da escuta no jogo emocionorazão: a) com o grupo de crianças, b) na equipe e c) com a família. 3. O professor, sua história e seu meio: a) meio familiar e escolar da infância do professor, b) percurso formativo: teoria e formação em contexto de trabalho; e c) o que você diria para um professor iniciante?	Dissertação 2020
Natália Navarro Garcia	Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: uma articulação necessária na Educação Infantil	O presente trabalho teve como objetivo principal investigar o processo de humanização, com ênfase nas funções psíquicas, a fim de contribuir com a sistematização de conhecimentos científicos a respeito do desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil.	Como resultado e discussões dessa investigação verificase que os estudos relacionados à emoção e à afetividade são imprescindíveis aos professores, sobretudo aos que atuam diretamente com as crianças pequenas para que possam, por meio de sua prática pedagógica, viabilizar o desenvolvimento integral das máximas potencialidades humanas de forma intencional, pois se reconhece que as emoções e a afetividade são partes fundamentais da integralidade humana.	Dissertação 2022

Autor	Título	Quais aspectos estão estruturados (Objetivo)	Análise geral sobre os trabalhos (Resultados)	Documento /ano
Leila Carla Terebinto	Recriando a educação infantil em tempos de pandemia Covid-19	O objetivo do trabalho pautou-se em refletir sobre as brincadeiras e as culturas infantis na turma de atuação da pesquisadora. Foi buscado por meio do trabalho compreender a importância do brincar, identificar as brincadeiras e as diversas formas de brincar nas aulas, possibilitando que a criança possa desenvolver autonomia, interações, participações, tomada de decisões e entre outros por meio das vivências da autora em sua sala de aula.	Conclui-se que a pesquisa de caráter de autobiografia tencionou refletir Wallonianamente sobre as relações da mediação lúdica, criativa, afetiva dos docentes e alunos. Frente a isso, percebe-se a importância da construção de conhecimento e de cultura, por intermédio das mediações socioculturais do público infantil, que acabam por requerer da escola e dos docentes mudança e reorganização pedagógica inovadora, e que mais do que nunca foram testados durante esse contexto pandêmico.	Dissertação 2022
Tuany Inoue Pontalti Ramos	O cotidiano das crianças em tempos de pandemia: (des) construções.	A pesquisa objetivou construir uma análise quanto as culturas infantis que foram produzidas durante o contexto pandêmico. O estudo ainda buscou compreender as diversas concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da infância e sua grande importância para visibilidade social da criança.	Como resultados identifique-se que as crianças estão se adaptando as novas e diversas condições advindas dos impactos da pandemia da covid-19. Desse modo, foi exposto que as crianças continuam brincando com seus familiares, amigos e entre outros. Na oportunidade destacou-se que as atividades durante o contexto pandêmico continuaram sendo realizadas de forma remota, ou online. A pesquisa explicita a importância de ouvir as crianças para entender a forma como elas compreendem o momento de isolamento social que tiveram que viver.	Dissertação 2021

Autor	Título	Quais aspectos estão estruturados (Objetivo)	Análise geral sobre os trabalhos (Resultados)	Documento /ano
Bianca Rafaella Mattos Teixeira	Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia	Objetivou-se por meio da pesquisa realizar um processo de investigação sobre as condições e modos de realização dos trabalhos pedagógicos direcionados as crianças de 5-6 anos na educação infantil com intuito de apontar e discutir as variadas possibilidades, desafios e limites dessa realização.	Conclui-se que as análises mostraram o real papel das famílias como mediadoras do processo educativo durante o contexto pandêmico. Vale dizer que a utilização das TDIC foram fundamentais para o estabelecimento e manutenção dos vínculos das crianças com as escolas mesmo com aulas não presenciais. É possível identificar que houveram muitas limitações quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e das condições para sua efetivação com qualidade, devido a necessidade de construção de estratégias assertivas para as relações de forma virtual, realização de jogos, brincadeiras e afetividade.	Dissertação 2021

Quadro 1- Dissertações do Banco de Dados da Biblioteca Digital (BDTD)

Fonte: os autores 2022.

As dissertações com as quais este artigo dialogou, permitiram a realização de uma ampla análise sobre a afetividade e as vivências na Educação Infantil pós-pandemia do Covid-19. É mister salientar, que as obras permitiram identificar que as famílias tiveram que assumir um papel de mediadoras do processo educativo, mesmo não tendo muitos domínios sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para que pudessem dinamizar o trabalho e permitir a qualidade das ações realizadas na Educação Infantil.

Pode-se dizer ainda que os pontos positivos identificados estiveram pautados no processo de aproximação entre escola e família em muitos casos. Assim, alguns familiares tiveram que buscar conhecimento quanto à utilização de ferramentas tecnológicas para auxiliar as crianças no processo educativo durante a pandemia.

Nesse sentido, as discussões permitem compreender que os impactos da pandemia do Covid-19 ampliaram as desigualdades relacionadas à renda, gênero, raça, acesso a recursos tecnológicos

como computador, celulares, tabletes e a uma internet de qualidade. Podemos dizer que essas desigualdades encontram-se presentes na sociedade e no meio escolar desde antes da pandemia, porém o contexto discutido neste artigo demonstra que essas problemáticas foram ainda mais agravadas.

Frente a isso, para garantir acesso às aulas na Educação Infantil, gestores, professores e familiares tiveram que buscar alternativas para manter as aulas funcionando de forma remota ou online e para isso foram necessários à compra e distribuição de recursos a fim de garantir o acesso às aulas. Mesmo com todas essas diversas estratégias os suportes financeiros foram precários e deixaram muitos alunos sem o devido acesso e permitiu que as ações pedagógicas sofressem duramente com os impactos causados, visto que as relações afetivas importantes para o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos foram prejudicadas.

Podemos dizer ainda que tais problemáticas puderam ser advindas entre muitas outras, de famílias desestruturadas e que não tiveram condições adequadas quanto a espaço, domínio sobre as tecnologias, recursos financeiros e entre outros. Devido a essa fragilidade de muitas famílias a Educação Infantil foi muito prejudicada e muitas crianças não tiveram oportunidades de estabelecer vínculos afetivos mais firmes entre seus pares e com os professores.

Em linhas gerais quanto às questões relacionadas aos professores frente a esse cenário é notável que muitos não estavam preparados para desempenhar suas funções inerentes ao trabalho educativo de forma remota e online. Esse aspecto apresenta-se como um ponto de fundamental importância em nossas discussões, visto que o professor é peça primordial para a construção de metodologias e estratégias pedagógicas que envolvam os aspectos lúdicos em seu conteúdo. Assim, grande parte dos professores tiveram muita resistência quanto a utilização de tecnologias ou simplesmente não tinham conhecimento que os auxiliassem perante esse contexto, comprometendo as relações de afetividade que são inerentes a Educação Infantil.

Por fim, é perceptível que os gestores, professores, familiares e crianças da Educação Infantil vivenciaram momentos de incertezas, situações problemáticas e conflituosas a serem enfrentadas para que as crianças tivessem seu direito a educação garantidos e com qualidade utilizando-se da afetividade que é essencial para atrair, engajar

e promover de forma geral o desenvolvimento emocional, cognitivo e afetivo em suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os levantamentos teóricos e as discussões realizadas externaram uma realidade em que muitos professores não conseguiram afetar os seus alunos durante a mudança das aulas presenciais para remotas ou on-line no período da pandemia. A afetividade no processo de ensino aprendizagem ficou comprometida por diversos fatores, entre eles: baixa escolaridade dos pais ou responsáveis e a baixa renda familiar.

A vulnerabilidade social ficou evidenciada em face a uma sociedade e política de Estado que não prioriza a educação pública. Desse modo, apresenta-se a perpetuação das diversas mazelas que assolam a educação brasileira na contemporaneidade. Visto a escassez de insumos capazes de equiparar as escolas para o treinamento e inclusão digital de professores, alunos e familiares para manter as crianças presentes nas aulas que exigiram recursos tecnológicos para o acesso e permanência.

A afetividade constitui-se perante tais afirmativas como um meio dinâmico no processo de construção das práticas pedagógicas, estimulação e estabelecimento de aulas que mesmo a distância podem aproximar professores e alunos e assim atingir os objetivos educacionais.

No tocante as vivências foi constatado que o período pandêmico trouxe graves prejuízos para as crianças, quanto o contínuo processo de socialização. Assim as precariedades ou falta de vivências em sala de aula acarretou em uma defasagem em questão do contato com demais pessoas, conhecimento de si, de suas emoções, medos, anseios, alegrias e prazeres. Não obstante, as vivências são necessárias para o envolvimento, as percepções e sensações da criança em seu estar no mundo. Em outras palavras as vivências aqui apresentadas tornam-se a fonte de afetos para todos os processos envolvidos no ensinar e aprender.

Todavia, dialogar sobre estes assuntos permitem que profissionais da educação possam reconhecer a importância da afetividade e obtenham por intermédio de pesquisas como esta o acesso a literaturas capazes de estimular novas práticas metodológicas em sua

atividade docente. Além, da necessidade de formações continuadas que aprimorem seus conhecimentos quanto a afetividade, recursos tecnológicos, metodologias ativas e instigantes que possam promover aulas prazerosas.

REFERÊNCIAS

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Natália Navarro. **Emoção, afetividade e desenvolvimento humano**: uma articulação necessária na educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2022.

MARQUES, E. de S.A e CARVALHO, M.V.C. de. **Vivência e afetação na sala de aula**: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador. Jan./junho. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec editora, 2014.

PADULA, Isabella Brunini Simões. **“Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?” Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19**. Dissertação de Mestrado – Campinas, SP: [s.n.], 2021.

PIGATTO, Fernanda Rodrigues. **Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma – RS no contexto da pandemia**. Dissertação de Mestrado – Santa Maria, RS: Universidade Franciscana – UFN, 2021.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. **O cotidiano das crianças em tempos de pandemia: (des) construções**. Dissertação (Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco). Campo Grande – MS, 2021.

ROCHA, Priscila Kely da. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

RUGGIERO, Paula Antunes. **O professor e as manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos: uma leitura walloniana.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

TEIXEIRA, Bianca Rafaela Mattos. **Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia.** Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Guarulhos - SP, 2021.

TEREBINTO, Leila Carla. **Recriando a educação infantil em tempos de pandemia covid 19.** Dissertação (Mestrado Profissional do Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional) da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria RS 2022.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. **As vivências:** questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script>>. Acesso em: 17 Jul 2022.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski.** *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2011. Disponível em: Acesso em: 17 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA DISCUSSÃO SOBRE INCLUSÃO E CAPACITISMO A PARTIR DA ANÁLISE DE UM MÉTODO

SOFIA SCHANDER¹
PATRÍCIA CAMINI²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os pressupostos teórico-metodológicos do ABACADA. O ABACADA é um método de ensino que é comercializado como método de alfabetização com foco na inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência intelectual, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos. Como metodologia, o estudo utilizou a análise de conteúdo, apoiado em pressuposto de Laurence Bardin. O material empírico foi composto por materiais com orientações e recursos didáticos disponibilizados no site da idealizadora do ABACADA. A pesquisa mobiliza principalmente os campos teóricos da Alfabetização e da Educação Especial, a partir de estudos sobre alfabetização de pessoas com síndrome de Down e educação inclusiva. Os resultados apontaram que o método ABACADA dá preferência a estratégias de codificação e decodificação, por meio de ensino de base associacionista. Ele investe principalmente na aceleração do reconhecimento de sílabas por associação visual entre imagem da palavra e escrita da sílaba inicial. Não foi percebida a preocupação com a alfabetização em contexto de letramento

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contato: schander.sofia@gmail.com

2 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Contato: patricia.camini@ufrgs.br

e o ensino de habilidades metacognitivas. A partir desses resultados, discutem-se alguns princípios didático-pedagógicos para inclusão na escolha de estratégias didáticas para a alfabetização de crianças com Síndrome de Down, pautados em um viés anticapacitista.

Palavras-chave: Alfabetização, Método de ensino, Síndrome de Down, Inclusão, Capacitismo.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva identificar quais são os fundamentos teórico-metodológicos do método de alfabetização ABACADA³. Para este trabalho, foi realizada a revisão bibliográfica, a fim de compreender, primeiramente, os resultados de pesquisas anteriores que tematizam as interfaces entre alfabetização e síndrome de Down⁴ (SD). De acordo com as pesquisas de revisão de literatura de Almeida *et al.* (2020), afirma-se que, de 1999 a 2007, apenas um trabalho é encontrado acerca do tema da alfabetização da pessoa com SD⁵. Após esse período, é percebido o aumento de pesquisas na área; no entanto, ainda constata-se carências. Segundo as autoras (id.; *ibid.*), quando a ênfase é a mediação docente na alfabetização de crianças com SD, os resultados são ainda incipientes, com apenas dois trabalhos localizados. Portanto, ainda há lacunas nas pesquisas da área e a necessidade de mais perspectivas acerca do processo de alfabetização do grupo mencionado.

Pensando nessa lacuna, a pesquisa teve início a partir de um mapeamento, por meio de um formulário online, acerca das práticas docentes alfabetizadoras com alunos com SD. A fim de descobrir quais

- 3 A pesquisa completa pode ser conferida em Schander (2022), orientada pela segunda autora deste artigo.
- 4 Este trabalho emprega o termo “síndrome de Down” devido ao fato de as pesquisas na área das Ciências Humanas e Educação utilizarem esse termo de forma mais generalizada, fazendo-se necessária a escolha para que este trabalho seja localizado com facilidade pelas buscas, seguindo o que está consolidado na área. Nossa preferência seria pelo termo técnico “trisomia do cromossomo 21”, devido ao estigma social ao termo “síndrome de down”, acentuada pela tradução em língua portuguesa de “down”, que no inglês significa “baixo”/“para baixo”, embora o nome da síndrome faça referência ao médico John Langdon Down, que a descreveu pela primeira vez.
- 5 A síndrome de Down é uma condição genética causada por uma divisão celular atípica no embrião, com a presença de três cromossomos 21, ao invés de dois. Pessoas com SD podem apresentar diversas características físicas em comum, como olhos oblíquos, rostos arredondados, mãos menores, baixa estatura e hipotonia muscular; têm algumas predisposições, como deficiência intelectual, cardiopatias congênitas, complicações respiratórias, etc. Não existem graus na SD, e o nascimento com a condição genética não condiciona a presença das características citadas anteriormente. Fatores individuais fazem com que cada indivíduo tenha sua singularidade em seu desenvolvimento e, de acordo com o meio em que se insere, se constitui como indivíduo com suas próprias características.

práticas as professoras narravam como potentes no processo de alfabetização dessas crianças, o formulário foi amplamente divulgado nas redes sociais, mas obteve apenas cinco respostas. Dentre elas, houve uma resposta que salientava o uso do método ABACADA; pesquisas posteriores na internet evidenciaram a popularidade da prática entre as professoras alfabetizadoras de crianças com SD e deficiência intelectual.

Na rede social Instagram e na plataforma do Youtube, é possível encontrar *lives* e divulgações de cursos para a utilização do método, contando com mais de 4.000 seguidores e visualizações. Existem, ainda, grupos virtuais de divulgação de materiais e relatos acerca de práticas com o método, dos quais participam familiares e professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista e de crianças com SD, interessados no funcionamento da prática para atuação no processo de alfabetização. Também foi localizada a inserção em publicações acadêmicas⁶ de material de formação docente e pesquisa.

Percebendo o crescimento da popularidade do método ABACADA, analisamos os seus pressupostos teórico-metodológicos, com o objetivo de discutir sua metodologia e possíveis implicações em uma perspectiva anticapacitista de educação⁷.

METODOLOGIA

Utilizando abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a análise de conteúdo para análise dos dados gerados a partir da organização documental do material empírico, composto por informações e recursos didáticos materiais do método ABACADA, disponíveis no site de comercialização. Por meio da análise de conteúdo, foi preciso categorizar o material de forma semântica, evidenciando o significado de cada

6 SANTOS, Regina Ruiz Correia dos. O lúdico na alfabetização: aprender brincando. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 2, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uem_reginaruizcorreiadossantos.pdf Acesso em: 14 de abril de 2022.

7 Aqui nos referimos à primeira parte da análise da pesquisa feita na monografia apresentada para Trabalho de Conclusão. A segunda se refere a entrevista de uma professora alfabetizadora e como ela narra a sua prática pedagógica com o método ABACADA na alfabetização de crianças com síndrome de Down.

uma das orientações e fundamentações do método. Nessa análise, interessa muito mais o uso de substantivos e adjetivos do que outros elementos do léxico.

Segundo Silva e Fossá (2015), é preciso considerar que o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade são eixos principais em que a pesquisa deve transitar ao analisar as diferentes fontes de conteúdo. Além disso, de acordo com Bardin (2011), a análise é composta por etapas, divididas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados de inferência e interpretação.

Os procedimentos foram realizados de acordo com o previsto pelas três fases desta metodologia, considerando o material coletado: o conteúdo próprio do ABACADA para uso na prática docente. A partir disso, as três etapas ocorreram da seguinte maneira: 1) pré-análise: consistiu na consulta dos estudos e materiais acerca do funcionamento da proposta do ABACADA; 2) Exploração do material: seleção de informações coletadas nos materiais da proposta, elegendo elementos recorrentes para classificação do que foi coletado; 3) Tratamento dos resultados: resultado da interpretação dos dados gerados e classificados anteriormente, a fim de analisar de acordo com o objetivo estabelecido previamente. Buscou-se interpretar recorrências e elipses do material.

O MÉTODO ABACADA

O método conta com a proposta de alfabetização “Desafios do aprender”, que se constitui por recursos didáticos utilizados para a compreensão da linguagem oral e aquisição do “código escrito”⁸. Há apostilas que orientam o trabalho com o método, sendo sugerido que os professores sigam, passo a passo, o método e os recursos didáticos que são apresentados e explicados nessas apostilas, orientando como e em qual sequência as professoras alfabetizadoras devem utilizá-los.

8 O uso das aspas no termo “código escrito” demarca a transcrição do conceito tal como utilizado pela idealizadora do método ABACADA. Neste trabalho, dá-se preferência ao termo “sistema de escrita alfabética”, acompanhando a terminologia dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018), compreendendo que o uso do alfabeto na escrita faz parte de um sistema de representação notacional e não um código.

Para o processo de alfabetização, o método privilegia a consciência fonológica no nível silábico. Para esse trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética, a idealizadora do método afirma ter adaptado o método fônico e o método da cartilha Sodré⁹, conforme informações do blog. Serão analisados, assim, os materiais do método ABACADA, buscando identificar seus pressupostos, bem como aproximações ou não com os métodos fônico e Sodré.

Em relação ao método fônico, percebemos que o ABACADA utiliza a ideia de não evidenciar os nomes das letras, tendo como foco os fonemas, o que se aproxima do método fônico que enfatiza como eixo principal a relação grafema-fonema de forma isolada, devido à sua preocupação em relacionar diretamente a comunicação oral à escrita. No entanto, diferentemente do método fônico, o ABACADA busca desenvolver a percepção dos fonemas coarticulados nas sílabas e não de forma isolada. Além disso, o ABACADA compreende, como o método fônico, que há fonemas mais simples de serem aprendidos do que outros e, por isso, organiza as lições sem seguir a ordem alfabética.

Na Cartilha Sodré é que o ABACADA encontra maior semelhança em suas propostas. O ABACADA incorpora procedimentos-chave, como a silabação e a referência das letras consoantes a partir dos sons (e não dos seus nomes) que se coarticulam aos das vogais. A cartilha foi publicada pela primeira vez em 1939 e, conforme indicado no subtítulo da capa, visava à “alfabetização rápida” e à contribuição para a diminuição do índice de analfabetismo do Brasil na época.

A prática, na Cartilha Sodré, era orientada para ter a sílaba como eixo central no trabalho de exploração da escrita e da leitura. São apresentadas aos alunos em aula, em média, 20 sílabas por vez na combinação das consoantes existentes no alfabeto, apenas com uma vogal por vez, seguindo a sequência A, E, I, O, U. Dessa forma, a lição da “Parte I” da Cartilha foca na vogal A e suas combinação com as consoantes em estrutura silábica consoante + vogal. Portanto, se fosse seguida a ordem alfabética, o alfabeto seria apresentado como no ABACADA: A, BA, CA, DA, e assim por diante.

9 A cartilha Sodré foi idealizada pela professora Benedicta Stahl Sodré e teve sua primeira edição no ano de 1939, publicada primeiro pela Imprensa Metodista de São Paulo e, posteriormente, pela Companhia Editora Nacional.

A figura a seguir apresenta a primeira lição da Cartilha Sodré. A lição inicia pela sentença “A pata nada.”; em seguida, destaca as palavras “pata” e “nada” e, posteriormente, as sílabas “pa” e “na”.



Figura 1 - Primeira lição da Cartilha Sodré (SODRÉ, 1940, p. 9).

Fonte: Blog Anos Dourados. Disponível em: http://www.anosdourados.blog.br/2010/06/imagens-escola-cartilha-sodre_15.html Acesso em: 12 dez. 2022.

Assim como na Cartilha Sodré, o ABACADA orienta que se trabalhe com sílaba. A compreensão da estrutura da sílaba será facilitada por meio da relação do fonema representado (a partir do conhecimento do “alfabeto”) e com o suporte de figuras que representam palavras que contenham as sílabas constituintes, como sílaba inicial. A partir disso, o método entende que a prática é feita de forma “sistemática, ordenada e progressiva” (SILVA, 2020, s/p).
















 A	 BA	 CA	 DA	 FA	 GA
 JA	 LA	 MA	 NA	 PA	 QUA
 RA	 SA	 TA	 VA	 XA	 ZA

Figura 2 - Prancha do silabário principal da letra A do material do ABACADA.

Fonte: Blog Desafios do aprender (SILVA, 2020, s/p). Disponível em: http://abccclaudiamara.blogspot.com/2020/06/orientacoes_14.html. Acesso em: 12 de dez. 2022.

No primeiro momento, essa prancha com a vogal A é enfatizada, usando as letras em caixa alta e associadas ao objeto ou à figura apresentada, explorando as sílabas na sequência, conforme a prancha. São utilizadas quase todas as letras do alfabeto, com exceção das letras H, K, Y e W, trabalhadas somente na apostila vol. 2, e E, I, O, U.

Após o trabalho com as sílabas, o ABACADA orienta a realização de lições com pequenos textos. Os textos priorizam a reapresentação de palavras trabalhadas em lições anteriores. Na figura a seguir (fig. 2), apresenta-se um exemplo utilizado pelo método. Percebe-se a semelhança entre o texto e a lição “A pata nada”, da cartilha Sodré (fig. 1), devido à ênfase em palavras com formação silábica contendo a vogal A, frases não relacionadas e utilizadas somente para a evidência da relação entre oralidade e escrita. Diferentemente da Sodré, que prioriza a letra script, o ABACADA prioriza o uso da letra de imprensa maiúscula.



A PACA

A PACA NA MALA.
A PACA NA CAMA.
A PACA NA SALA.
A PACA NA LATA.
PACA, VÁ PARA A MATA

Claudia Mara

Figura 3 - Texto utilizado como recurso para leitura no material do ABACADA.

Fonte: Blog Desafios do aprender (SILVA, 2020, s/p). Disponível em: http://abcclaudiamara.blogspot.com/2020/06/orientacoes_14.html. Acesso em: 12 dez. 2022.

Outra diferença se refere ao fato de a Cartilha Sodré apresentar as vogais na ordem A, O, E, I, U, enquanto o ABACADA trabalha com a sequência A, O, U, I e E. O avanço é proposto para acontecer com a repetição e união das sílabas já conhecidas para formar palavras familiares, com o suporte de figuras.

Para iniciar, o ABACADA entende que as primeiras palavras produzidas e apresentadas devem conter duas ou três sílabas nas propostas de leitura e escrita. Em seguida, a construção de frases evidencia a sequência de palavras, a utilização das palavras nas frases, os espaçamentos necessários na escrita e a associação com a língua oral. A orientação é que as frases sejam utilizadas sempre junto a figuras para o entendimento do aluno. Nos primeiros momentos, a leitura deve ser mediada pela professora.

Por fim, constatou-se que o ABACADA investe principalmente na aceleração do reconhecimento de sílabas por associação visual entre imagem da palavra e escrita da sílaba inicial. Não foi percebida a preocupação com a alfabetização em contexto de letramento e o ensino de habilidades metacognitivas.

DISCUSSÃO: INCLUSÃO OU CAPACITISMO?

O ABACADA apresenta como base boa parte dos procedimentos da Cartilha Sodré¹⁰, aliando-os a alguns procedimentos de métodos fônicos. No entanto, o ABACADA não apresenta suas atividades em uma cartilha, mas em apostilas e atividades. Embora “desencartilhado”, o ABACADA também orienta a utilização das atividades na progressão prevista nas orientações aos professores.

Também é importante reparar que a Cartilha Sodré foi idealizada para alfabetizar a todos os alunos; diferentemente, o ABACADA utiliza variações de procedimentos-chave da Sodré para alunos com deficiência intelectual. Ferreiro e Teberosky (1985) foram autoras, entre outras, que criticaram os métodos das cartilhas usuais na América Latina por eles desconsiderarem as hipóteses dos sujeitos da aprendizagem e focarem apenas no ensino. Além disso, esses métodos simplificaram a escrita alfabética, a qual seria ensinada como um código e não como um sistema de representação. Nesse sentido, pode ser indicada a hipótese de que o ABACADA tem como foco o ensino de modo associacionista e não o sujeito da aprendizagem que avança de forma reflexiva na compreensão do sistema de escrita alfabética e na apropriação das relações grafema-fonema.

O ABACADA enfatiza a preocupação com o processo de alfabetização ocorrer “[...] rapidamente, sem [*o aluno*] se dar conta” (SILVA, 2020, s/p). Nesse sentido, pode ser questionado se o método, ao destinar-se a alunos com deficiência intelectual, ignora o processo de metacognição e envolvimento do sujeito no seu processo de aprendizagem. Há uma discussão aberta e que deve ser realizada: o ensino estritamente associacionista do sistema de escrita alfabética, que envolve processos cognitivos complexos, seria uma ação inclusiva ou capacitista na alfabetização de alunos com deficiência intelectual?

Entende-se como inclusão o ato que visa inserir e organizar maneiras de oferecer recursos para acessibilidade de todos os cidadãos na sociedade. No caso da inclusão escolar, ela viabiliza o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional, proporcionando práticas pedagógicas que provocam o desenvolvimento

10 A apresentação do método em seu site destaca a inspiração na Cartilha Sodré. Neste trabalho, o que interessa é mostrar como essa inspiração acontece.

das potencialidades de todos os estudantes e visa ao asseguramento da inclusão social, acadêmica, cultural, política, econômica e profissional de todos.

Em contradição à perspectiva de inclusão, capacitismo é o termo para designar a perspectiva da deficiência como algo a ser corrigido. Essa perspectiva provoca ações que inviabilizam o pertencimento, discriminam ou agem com violência com pessoas com deficiência na sociedade, entendendo-as como incapazes e as subestimando; consiste, então, na “[...] naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas” (MELLO, 2016, s/p). Para tornar uma escola anti-capacitista (DUARTE, 2021), é preciso transformar a cultura escolar como um todo, partindo da desconstrução da imagem do aluno com deficiência como inferior, submissa e incapaz para a crença em sua potencialidade e inserção na escola.

Considerando que o ensino deve propor aprendizagens que estejam de acordo com as necessidades educacionais dos sujeitos, em consonância à ideia de educação inclusiva, as professoras devem mobilizar o desenvolvimento de seus alunos de forma intencional, conforme suas particularidades. De acordo com Moreira e Brauman (2001 *apud* ZERBATO; MENDES, 2018), propostas para alunos com deficiência que são descontextualizadas de suas potencialidades e do que é proposto para os demais estudantes são segregacionistas e contribuem com estigmas e perspectivas que subestimam suas capacidades.

Essas práticas que contribuem com estigmas de inferioridade de pessoas com deficiência são conceituadas por Oliveira (2020) como “mediação segregadora conformista”, pois reproduzem ações que classificam alunos na sala de aula, reforçam subjetividades de dominação, intensificam estereótipos e capacitismo, além de limitar as interações entre os sujeitos educandos da sala de aula. De acordo com a autora, tal postura docente faz com que se tenha pouco investimento pedagógico nos alunos com deficiência, principalmente na leitura e na escrita, com qualidade inferior ao proposto ao grande grupo, contribuindo para a segregação desses sujeitos e não para a integração.

Em busca de uma escola inclusiva, é possível adotar a perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) (ZERBATO; MENDES, 2018), voltada para todos os alunos a partir de propostas desafiadoras expostas de diversas maneiras, visando contemplar a diversidade dos sujeitos nas aprendizagens. Na perspectiva do DUA, não é preciso fazer

adaptações no método de ensino apenas para o aluno com deficiência, pois a professora deve planejar diferentes formas de realização de uma proposta para incluir a todos os alunos. Apesar disso, é possível ter como suporte o Plano Educacional Individualizado (PEI) em consonância ao DUA, porém, avaliando quando se faz necessário colocá-lo em prática.

Destaca-se a necessidade de práticas desafiadoras que provoquem a progressão da alfabetização de todos os alunos inseridos na sala de aula, incluindo também a dimensão das práticas sociais e interativas da língua escrita, que, em nossas análises, não apareceu contemplada pelo ABACADA.

A partir disso, entende-se que: “A ideia de que a escola e o professor precisam, antes, estar prontos, para depois receber os alunos com deficiência é baseada em uma expectativa utópica de um ‘[...] saber completo’ capaz de prever ou ‘receitar’ como se deve ensinar cada criança” (DUARTE, 2021, p. 96). Nesse sentido, é importante valorizar as iniciativas dos professores para criação de estratégias didático-pedagógicas para alfabetizar crianças com SD e/ou outras deficiências, mobilizando diferentes encaixes entre elementos de seus repertórios docentes para atender particularidades de seus alunos. No entanto, no plano da análise das práticas pedagógicas em perspectiva histórica dos métodos de alfabetização e da inclusão escolar, os destaques realizados nesta pesquisa são um convite para seguir analisando e aperfeiçoando os efeitos dessas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No recorte da pesquisa apresentado neste artigo, mostrou-se como o método ABACADA assemelha-se às propostas da Cartilha Sodré, baseando seu funcionamento em procedimentos-chave dessa cartilha: a silaba o e a referência das letras consoantes a partir dos sons (e não dos seus nomes). A silaba o   realizada em li oes, seguindo uma ordem de apresenta o das vogais. A ordem das vogais, entretanto, não   a mesma. Do método fônico, o ABACADA compartilha o procedimento de não evidenciar os nomes das letras, tendo como foco os fonemas. No entanto, diferentemente do método fônico, o ABACADA trabalha a percep o dos fonemas coarticulados nas sílabas e não de forma isolada. Além disso, o ABACADA compreende, como

o método fônico, que há fonemas mais simples de serem aprendidos do que outros e, por isso, organiza as lições sem seguir a ordem alfabética. Foi evidenciado que o ABACADA dá preferência a estratégias de codificação e decodificação, por meio de ensino de base associacionista. Ele investe, principalmente, na aceleração do reconhecimento de sílabas por associação visual entre imagem da palavra e escrita da sílaba inicial. Em relação ao contexto de letramento, não foi percebida a preocupação na proposta do método.

Considerando o método analisado como orientação para a simplificação de um processo complexo de compreensão do sistema de escrita alfabética, colocam-se dúvidas referente às suas contribuições para práticas inclusivas, quando utilizado de forma exclusiva. Para a inclusão escolar, é de suma importância que práticas pedagógicas incorporem posturas desafiadoras e compatíveis com as necessidades e potencialidades de todos os estudantes, comprometendo-se igualmente com todos e com a garantia de uma pedagogia sensível e inclusiva, trazendo “[...] para o cotidiano a tessitura de vínculos e compromissos entre ensinantes e aprendentes. É a garantia da cena escolar como possibilidade para inventar o próximo passo no encontro com o outro” (FREITAS; FREITAS, 2020, p. 125). Ademais, professoras alfabetizadoras devem construir sua prática para além de aplicações de métodos prontos. Soares (2016a, p. 127) afirma que se deve alfabetizar com método, no entanto, entendendo método como:

[...] o resultado da determinação clara de *objetivos* definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como um sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos.

Considerando esse preceito como basilar para uma prática alfabetizadora potente, entende-se que ela deve ser pensada sistemática e progressivamente com objetivos claros, seguindo as potencialidades e necessidades dos alunos para mobilizar seus conhecimentos

e provocarem sua apropriação do sistema de escrita alfabética. Isso não significa desconsiderar a importância da dimensão linguística da alfabetização, que precisa sim de trabalho sistemático; no entanto, como ensina Soares (2016b), além dessa dimensão ou “faceta”, como prefere a autora, a escola precisa contemplar também as dimensões sociocultural e interativa na aprendizagem da língua escrita. Práticas alfabetizadoras potentes contribuem para a educação, a qual deve ser libertadora, de qualidade e proporcionar a ampliação da autonomia de seus alunos; autonomia esta que Paulo Freire, segundo Soares (2016a), oportunizou a pensar e discutir: alfabetização como democratização da cultura; a capacidade de reflexão sobre o mundo e sobre seu papel nele, bem como o entendimento da palavra como força e poder de transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daiane Rodrigues de *et al.* **Alfabetização e síndrome de down nas pesquisas brasileiras.** Revista de Educação PUC-Campinas, v.25, e204910, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

DUARTE, Alex. **Capacitista em desconstrução.** Um guia para transformar seus preconceitos em oportunidades de inclusão. Porto Alegre: Champion, 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Claudia Rodrigues de; FREITAS, Sheyla Werner. Escola e o tempo de inventar-se: a atenção ao aluno como bússola do fazer pedagógico. In: TEZZARI, Mauren Lúcia. et. al. (Orgs.). **Docência e inclusão escolar:** percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020. P. 117-126.

MELLO, Anahi Guedes de. O que é capacitismo?. **Inclusive**, 2016. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/29958>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva.** 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/12790/1/CLEONICE%20MARIA%20ODE%20LIMA%20OLIVEIRA%20e%20%93%20DISSERTA%20%87%20%83O%20%28PPGE%29%202020.pdf> Acesso em: 10 de abr. 2022.

SCHANDER, Sofia. **Alfabetização de crianças com síndrome de Down nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** análise de um método de ensino. Porto Alegre, 2022. 84 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/242576/001144648.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 de dezembro de 2022.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v.16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Cláudia Mara. **Desafios do Aprender:** material didático para crianças com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem. Disponível em: <http://abcclaudiamara.blogspot.com/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SILVA, Cláudia Mara da. Orientações. In: SILVA, Cláudia Mara. **Desafios do aprender:** material didático para crianças com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem, 2020. Disponível em: http://abcclaudiamara.blogspot.com/2020/06/orientacoes_14.html Acesso em: 8 de abr. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2016a.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016b.

SODRÉ, Benedicta Stahl. **Cartilha Sodrê.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 147-155, 23 maio de 2018. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207> Acesso em: 13 abr. 2022.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

MARIANA MUNIZ ASSUNÇÃO¹

MARIA LUZIRENE OLIVEIRA DO NASCIMENTO²

RESUMO

O presente artigo intitulado “Alfabetização de crianças na perspectiva Paulo Freire”, tem como objetivo geral refletir sobre a presença do educador Paulo Freire e de seus ensinamentos, na prática de professores alfabetizadores, atuantes em escolas públicas da cidade de Fortaleza-CE. A necessidade de realizar essa pesquisa nasceu diante do atual cenário político, onde muitas críticas e acusações são feitas a esse educador, mas afinal o que traz a BNCC sobre alfabetização e Paulo Freire? A pesquisa tem como arcabouço teórico autores a exemplo de Danilo Streck, Carlos Brandão e o próprio Paulo Freire. A metodologia que foi utilizada na presente investigação adota a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso e uma análise documental da BNCC. Os dados analisados revelaram que, mesmo que não haja aprofundamento, ou seja de forma proposital, as premissas de Paulo Freire estão presentes na prática docente de professores do ciclo de alfabetização. Quando realizei minha monografia para conclusão de curso de especialização pude constatar que ainda que não tenham propriedade teórica fundamentada na perspectiva freireana, na prática os princípios de Paulo Freire são encontrados no cotidiano da alfabetização de crianças.

Palavras-chave: Paulo Freire, alfabetização, conceitos Freireanos, Alfabetização de crianças.

1 Professora da rede municipal de Fortaleza-CE, mariana.muniz@aluno.uece.br ;

2 Doutora, Universidade Estadual do Ceará - UECE, luzireneoliveira@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Movimento Nacional de Direitos Humanos moveu uma ação judicial argumentando que o Governo Federal realiza “movimentos desqualificadores” contra Paulo Freire, e com isso no dia 16 de setembro de 2021 a Justiça do Rio de Janeiro em uma decisão liminar proibiu o governo federal de “praticar qualquer ato institucional atentatório à dignidade do professor Paulo Freire”. Isso me leva a questionar o porquê de um governo atacar tanto o nome de um educador? Paulo Freire é um dos nomes mais citados quando se fala em educação, qual é a sua influência dentro das salas de aula do ciclo de alfabetização do país? O que professores alfabetizadores sabem a respeito desse educador e o quanto dele é utilizado em suas práticas educativas?

Realizei uma monografia para concluir um curso de especialização em alfabetização de crianças e multiletramentos na Universidade Estadual do Ceará - UECE, onde pesquisei sobre os conceitos de Paulo Freire presentes no processo de Alfabetização de crianças, e é a partir desta monografia que respondi às perguntas levantadas acima, neste artigo colocarei de maneira resumida os questionamentos feitos e alguns dos resultados deste trabalho.

No decorrer do meu trabalho de conclusão de curso, através de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Fortaleza-CE, para a realização da minha monografia, por meio de uma entrevista semiestruturada, feita com duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental 1, que trabalham com alfabetização de crianças, procurei compreender qual ou quais influências de Paulo Freire elas têm em suas práticas docentes.

Apresentei a visão dessas professoras alfabetizadoras sobre o processo de alfabetização, quais são os seus conhecimentos sobre o legado de Paulo Freire e se para elas o legado deixado pelo patrono da educação brasileira permeia sua prática docente e o quanto do método de alfabetização de Paulo Freire pode está presente em suas aulas.

Busquei na Base Nacional Comum Curricular - BNCC considerações sobre a alfabetização e o letramento, onde pudesse encontrar conceitos freireanos, ou alguma referência a Paulo Freire, com o objetivo de compreender como esse educador está presente na alfabetização de crianças.

Falar sobre Paulo Freire no contexto atual vem se tornando uma ato de resistência, pois a cada dia vemos a educação sendo cada vez mais atacada e desvalorizada, e falar de Freire e educação é um ato político, é uma forma de tentar entender como podemos transformar a educação, de valorizar o trabalho dos educadores que vem ficando dia após dia mais desafiador.

No decorrer do presente artigo procurarei explicar como acontece o processo de alfabetização no sistema de educação desenvolvido por Freire e utilizado em Angicos antes do golpe militar e do exílio de mais de 15 anos em que Paulo Freire viveu.

METODOLOGIA

O referencial teórico vai ser fundamentado a partir do próprio Paulo Freire, e de outros pesquisadores e estudiosos que investigam as práticas educativas fundadas no legado freireano, a exemplo de Vera Barreto, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck entre outros. De acordo com Boccato (2006, p. 266)

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

A minha pesquisa contou com uma entrevista semiestruturada, com professoras alfabetizadoras de escolas públicas de Fortaleza-CE, não foi uma amostra intencional. E nesse artigo estarei utilizando parte dessas entrevistas.

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos. Considera-se a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. (BATISTA, 2017)

Também foi realizada uma análise documental da BNCC para saber o que esse documento fala sobre alfabetização, letramento e se vai trazer considerações a respeito de Paulo Freire.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Gadotti (2014), foi em 1963 que Paulo Freire ficou nacionalmente conhecido pelo seu “denominado” método de alfabetização de adultos, que serviu de base para Angicos, onde em 40 horas foi possível alfabetizar cerca de 300 agricultores. Feito que ficou conhecido como “quarenta horas de Angicos”, que fazia parte de uma campanha chamada “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. As ideias de Freire ligadas à alfabetização serviram de base para a campanha, que durou de 1961 até abril de 1964, acabou por conta do golpe militar.

De acordo com Streck, Redin e Zitkoski (2019, p. 46, apud TERRA, 1994, P.110)

O sucesso do processo pedagógico de alfabetização desenvolvido em Angicos tornou-se logo conhecido no Brasil e no exterior. O embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Lincoln Gordon, reconheceu, em carta ao governador Aluísio Alves, datada de 29 de maio de 1963, que ali poderia estar “um novo trampolim de vitória, desta feita contra a fome, as enfermidades e o analfabetismo (FERNANDES; TERRA, 1994, P.110).

No cenário político em que o Brasil se encontrava em 1964, Paulo Freire era considerado uma grande ameaça comunista, pois ele ensinava o povo a ler e escrever não de maneira mecânica, e sim de uma maneira que os faziam criticizar a situação em que viviam, o que para os militares é um grande problema, pois um povo pensante é um povo que vai se manifestar pelos seus direitos, para ter a sua voz ouvida.

Freire defendia um sistema³ de alfabetização dialético, verdadeiramente democrático, voltado para pessoas simples, da classe operária, uma educação popular que não fosse voltada apenas para

3 Paulo Freire preferia chamar seu método de alfabetização de sistema de alfabetização, para ele era o termo mais correto.

a escolarização mas também para a formação de uma consciência política.

Educação essa que seja capaz de transformar a realidade social, por meio de uma comunhão com o meio e com os outros. É nessa relação entre si e com o mundo que os seres humanos vão completando a si e ajudando os outros a se completarem. Para esse educador a educação é um ato político pois vivemos em uma sociedade de classes com grupos sociais divergentes, e em um cenário como esse a educação não tem como ser neutra, ela vai estar sempre a favor de alguém e contra alguém.

Paulo Freire falava muito em “educar a consciência”, em “educar para a liberdade”, em “educar para a participação”, em “educar a pessoa cidadã”.

Todas essas frases querem dizer mais ou menos isto: “que a gente aprenda a aprender-e-ensinar uns aos outros tudo o que é preciso para sabermos e quereremos criar a PAZ”.

Para querermos e sabermos pensar juntos como está o mundo e como podemos transformar esse mundo em um lugar de:

LIBERDADE
JUSTIÇA
SOLIDARIEDADE
IGUALDADE
HARMONIA
AMOR
PAZ
e FELICIDADE!” (BRANDÃO, 2005, P.86).

Na visão de Paulo Freire antes de se “ler a palavra” é necessário que seja feita a “leitura do mundo”, essa concepção de leitura em si, que faz parte do início do processo de alfabetização, explicita a necessidade da ideia freireana de que o aluno aprenda baseando-se no ambiente em que está inserido, nas suas vivências e na cultura que o cerca.

De acordo com Freire, é impossível fazer a separação completa da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra”:

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência

de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p.31).

Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro intitulado *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*, traz uma reflexão importante sobre os conhecimentos que já temos antes mesmo do primeiro dia de aula na escola:

Veja vocês. Quando a gente chega à escola e é o primeiro dia de aula, cada um de nós já aprendeu tantas coisas! Aprendeu a subir nos galhos de uma mangueira e a saber qual é a diferença entre um gato e um galo. Já aprendeu a conviver com pai-e-mãe, com os irmãos e as primas. Já aprendeu a falar e já aprendeu uma língua chamada “o português”, que depois a gente vai estudar para aprender a ler-e-escrever com os professores e professoras, na escola. Não é assim? (2005, p.18).

Por conta de seu trabalho em Angicos e algumas de suas obras como a pedagogia do oprimido, onde ele fala sobre a libertação do povo por meio da conscientização crítica do modo como vivem, Paulo Freire é mais conhecido e discutido na Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando se fala no campo da alfabetização, pouco se conhece a respeito de Paulo Freire na alfabetização de crianças.

Nesse sistema de alfabetização não tinha um professor como tem nas salas de aula, o processo das aulas eram conduzidos por um coordenador de **Círculo de Cultura**, onde as pessoas sentavam em grandes círculos, e conversavam sobre a vida delas. O método consiste em alguns passos, o primeiro é uma pesquisa do universo vocabular dos educandos, onde eles irão tirar palavras utilizadas no seu dia a dia, em conversas com amigos, parentes e vizinhos, dentro dos círculos de cultura, palavras que fazem parte da sua cultura, e assim vai surgindo as **palavras geradoras**, palavras que geram ideias, conversas e pensamentos.

Também se utilizava **fichas de cultura**, onde o coordenador do círculo ia apresentando desenhos que tinha ligação com o modelo de vida local, e ajudava as pessoas a falarem sobre o que aquela imagem lhe lembrava e assim surgia o assunto para as conversas. A partir das palavras geradoras que são colhidas no círculo de cultura, por meio da pesquisa do universo vocabular, forma-se assim os **temas geradores**, esses temas partem de uma das palavras geradoras e os alunos são levados a problematizar essas palavras que fazem parte desse tema.

Paulo Freire criou esse sistema a partir de uma percepção que ele mesmo dizia ser óbvia: as pessoas eram analfabetas da palavra escrita, mas não eram analfabetas das palavras orais. Isso parece tão óbvio e ao mesmo tempo tão difícil de se enxergar. Foi um método desenvolvido para a alfabetização de adultos, mas que se enquadra na alfabetização de crianças, saber ouvir uns aos outros, separar palavras do cotidiano dessas crianças e depois trabalhar com elas, isso dará um maior significado ao ato de leitura que essa criança irá adquirir e praticar.

O processo de alfabetização é iniciado no primeiro ano do ensino fundamental e vai até o terceiro ano do mesmo, sendo aprimorado no quarto e quinto ano por meio do processo de ortografia regras da língua portuguesa entre outras coisas.

Existem documentos que organizam o currículo de cada uma das etapas da educação básica⁴, documentos que propõem competências específicas a serem ensinadas e adquiridas em cada uma das etapas, desde a educação infantil até o ensino médio, e um desses é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla desde a educação infantil até o 3º ano do ensino médio.

Segundo a BNCC o processo de letramento se inicia desde o nascimento, mas é nos 2 primeiros anos do ensino fundamental que ela se amplifica:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e

4 Educação básica compõe-se pela educação infantil, ensino fundamental do 1º ao 9º ano e o ensino médio.

minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p.89-90).

Ainda de acordo com a BNCC, para que a criança consiga dominar esse sistema de escrita do português do Brasil, não é um processo fácil, o nosso português é marcado por suas variações regionais e sociais, pois cada lugar do país vai modificando a língua para o estilo em que vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos perceber que a Base Nacional Comum Curricular vai conter termos que se aproximam e se alinham com a perspectiva freireana, porém não testemunhamos neste documento alusão a Paulo Freire de forma explícita, sempre encontramos as suas premissas implícitas no documento.

Na minha monografia entrevistei duas professoras que estão atuando na alfabetização de crianças, e alguns dos meus resultados nessas entrevistas foram que as duas professoras são adeptas do diálogo como princípio de sua prática docente, e nas minhas poucas observações as aulas delas eu percebi que o diálogo e a escuta está presente em todos os momentos de suas aulas, possibilitando aos educandos uma troca de saberes muito vantajosa, instigando-os a participarem ativamente das aulas e se envolverem nas atividades propostas. Paulo Freire coloca no seu livro *Pedagogia da Autonomia* a seguinte passagem:

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas e suas incertezas.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar,

conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (2018 p.83-84)

O fato de nenhuma das duas professoras terem escolhido por vontade própria trabalhar com as turmas de alfabetização, mas mesmo assim estarem se doando e buscando sempre se aprimorarem para levar para seus alunos aulas criativas, instigantes, participativas e questionadoras, em suas salas elas trabalham bastante com a curiosidade dos alunos, como Freire vem trazendo na citação feita acima e que concluo com a seguinte citação:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfeição do objeto ou do achado de sua razão de ser. (FREIRE, 2018, p.85)

Trabalhar com educação, ainda mais no processo de alfabetização, nos faz ter a necessidade de estarmos nos reinventando constantemente, procurando sempre maneiras de instigar e trazer os alunos para dentro do mundo das múltiplas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum o nome de Paulo Freire está envolvido no que se refere à alfabetização, mas quando se fala em alfabetização de jovens e adultos, para falar de alfabetização de crianças o nome desse educador é menos comum, geralmente se fala mais em Emília Ferreiro e Magda Soares, pois elas tratam exatamente da alfabetização voltada para as crianças.

Mas ao escrever a minha monografia e ir lembrando dela na construção deste artigo, fácil ver os conceitos de Freire se aplicando também a alfabetização de criança. Mesmo que inconscientemente professores alfabetizadores trabalhem os temas geradores e as fichas de leitura com seus alunos, sem saber eles estão trabalhando Paul Freire.

Na minha atuação profissional passei pouco tempo em turmas de alfabetização, mas o pouco que trabalhei com crianças de 6 e 7 anos me fizeram entender na prática esse sistema criado por Paulo Freire a mais de 6 décadas atrás, e que é usual e aplicável até os dias atuais.

Uma das duas professoras que entrevistei na minha monografia acreditava que não usava nada de Freire em suas aulas, e nem visualizava em sua prática docente conceitos freireanos, mas nas poucas observações na sala de aula dela e até mesmo nas suas falas para na entrevista foi possível se observar conceitos freireanos em sua prática.

A princípio entendi que esse sistema de alfabetização de Freire realmente tem características mais fortes na educação de jovens e adultos, mas quando trabalhamos com alfabetização de crianças também podemos aplicar seus conceitos, utilizar as palavras geradoras, trabalhar com a construção de frases e histórias por meio delas e assim estimular nas crianças o desejo de aprender a ler as palavras e o mundo a sua volta e compreender que a educação é a maior arma que temos para melhorar o mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras** / participação Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 56. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4ª ed. rev. amp.; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS TIC NO CURRÍCULO ESCOLAR

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO¹

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO²

MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA³

RESUMO

Nesta pesquisa, temos como objetivo discutir o conceito de alfabetização digital através de uma análise da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) no currículo escolar diante da implementação da BNCC e dos currículos estaduais, essa análise teórica nos conduz a identificar os instrumentos como mediadores da aprendizagem dos nativos digitais, considerando as mudanças tanto nas interações sociais na sociedade pós-moderna, como as mudanças nas metodologias e processos de leitura e escrita. Para tanto nos apoiamos em autores como: Coll (2010), Bortoletti (2021), Brasil (2017), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros, para fundamentar este estudo bibliográfico. As TIC são aqui entendidas como instrumentos que agem como mediadores da aprendizagem nesse caso da alfabetização, a utilização das TIC nas salas de aula inicia um caminho/

- 1 Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI); em Gestão Municipal de Educação (UFPI) e em Formação de Professores em EaD (FAESPA); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora Educação Básica da SEMEC/Caxingó e do Ensino Superior na Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA), damascenopedagogico@gmail.com;
- 2 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal Delta do Parnaíba – PI, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pelo INTA e em Formação de Professores em EaD (FAESPA). Professora da SEDUC/Parnaíba e da UNIP/Parnaíba, tiachrisdamasceno@gmail.com;
- 3 Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo INTA, Graduada em Letras/Português pela UESPI, remedios-costa@hotmail.com.

método para uma proposta de inovação pedagógica e didática, buscando assim um suporte nas orientações curriculares e na BNCC.

Palavras-chave: Alfabetização Digital, TIC, Currículo Escolar, BNCC.

INTRODUÇÃO

A motivação inicial dessa pesquisa partiu da disciplina de Aspectos Sociocognitivos e emocionais da interação humana digital ministrada no primeiro semestre de 2022, pela professora Sueli de Melo Santana, no doutorado de Psicologia da UNICAP, inicialmente a disciplina chamou minha atenção por contemplar aspectos importantes da sociocognição e das tecnologias na educação que trato na minha pesquisa de doutorado, no entanto ao longo dos estudos a turma foi percebendo que as discussões e produções iam além do que imaginávamos ser a sociocognição, o uso das tecnologias e a intervenção psicológica, e no meu caso a pedagógica. Nos deparamos com uma densa reflexão sobre a influência da tecnologia e seus termos nas nossas salas de aulas, comunidades culturais e residências, a tecnologia é hoje, ano pandêmico de 2022, a maior fonte de comunicação e produção de interação social disponível à nós pesquisadores a aqueles que dependem diretamente da vida em sociedade.

Para a discussão teórica dessa pesquisa trabalharemos com os conceitos de alfabetização digital, TIC e o Currículo Escolar ancorado na BNCC, de uma maneira que possamos a partir de uma análise entender como está e se dá o processo de alfabetização digital e a sua existência dentro do currículo escolar, quais suas principais práticas e ações cotidianas, porém principalmente como se dá a prática do professor diante dessa evolução do conceito de alfabetização.

Esta pesquisa tem por objetivo discutir o conceito de alfabetização digital através de uma análise da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) no currículo escolar diante da implementação da BNCC e dos currículos estaduais, e ainda identificar os instrumentos como mediadores da aprendizagem dos nativos digitais, considerando as mudanças tanto nas interações sociais na sociedade pós-moderna, como as mudanças nas metodologias e processos de leitura e escrita, para tanto usaremos como metodologia uma análise bibliográfica dos documentos e teorias que embasam este trabalho.

Ao longo dos últimos anos o termo alfabetização digital vem ganhando destaque nas nossas salas de aula e discussões acadêmicas devido à relevância e avanços de dispositivos tecnológicos e da internet no cotidiano. Da mesma maneira que ler, escrever e dominar o mundo

digital passou a ser crucial para o processo de ensino e aprendizagem na educação das crianças e dos adultos.

Trataremos nessa nossa pesquisa acerca da alfabetização digital e da maneira pela qual ela se refere à habilidade de um indivíduo de compreender e utilizar recursos de informática dessa forma intenta saber sobre os usos dispositivos digitais, softwares e a internet em si para práticas consolidadas de leitura e escrita no cotidiano social, sendo que atualmente a alfabetização digital se configura como um significativo desafio para pais e professores (BORTOLETTI, 2021).

Dessa maneira pensamos aqui sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas orientações para a elaboração e implementação dos currículos estaduais e municipais, os quais contempla o desenvolvimento das tecnologias digitais de maneira transversal e direcionada, abrangendo as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com vários objetos de aprendizagem, apontando como trabalho próprio de competências relacionadas ao uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, tanto que as competências se voltam para o uso e a criação dos usos da tecnologia, tal como se destaca na competência geral 5 da BNCC.

Utilizaremos como metodologia de pesquisa a análise bibliográfica com abordagem qualitativa, para que assim possamos realizar a análise do modo como as TIC são tratadas nos documentos que orientam o currículo no território nacional.

Diante da nossa pesquisa constatamos que incorporar as tecnologias digitais na educação não diz respeito apenas de utilizá-las somente como suporte ou meio para oportunizar aprendizagens ou desenvolver o interesse dos alunos, mas compreender que sua utilização objetiva que os estudantes construam conhecimento com e sobre seus usos em uma sociedade tecnológica e digital.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O estudo ora apresentado propõe utilizar como abordagem o enfoque qualitativo; quanto aos seus objetivos, será descritiva; e quanto aos procedimentos, será bibliográfica, pois analisa o uso das TIC em documentos orientadores do currículo.

Utilizamos como principais fontes de pesquisa os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96);

Parâmetros Curriculares Nacionais (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Base Nacional Comum Curricular (2017) e Currículo de referência em tecnologia e computação da Sociedade Brasileira de Computação (2017), que nos auxiliaram nas análises e na reflexão do tratamento e papel das TIC na educação básica nacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

Trataremos nesse referencial sobre o conceito de alfabetização digital, nos reportaremos principalmente aos estudos de Coll e Monereo (2010) quando os mesmos apresentam uma discussão acerca da alfabetização digital e em uma análise teórica fazem sua conceituação, bem como delimitam sua atuação e influência no ambiente escolar.

De forma geral, para Coll e Monereo (2010), a alfabetização digital pode ser entendida como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessários para um uso funcional e construtivo das TIC.

Temos de um lado a alfabetização das letras, dos textos, que pode ser entendida como uma prática que legaliza a ação de ler e escrever. Diante da necessidade de uma ação e realização no campo da alfabetização, constituem-se vários eixos epistemológicos pressupostos às concepções psicológicas. Partindo da perspectiva histórica, analisa-se estes eixos, e se verifica que existe por um lado a persistência do associacionismo ao longo do tempo, em estados e municípios, no entanto constata-se uma forte presença da psicologia genética dos anos 1980 (SOARES, 2004), bem como emana a necessidade do entendimento da psicogênese da língua escrita e seus desdobramentos dentro de sala de aula, deixando cada vez mais objetivo o ensino da escrita através das vivências e convivências cotidianas, valorizando falas, variações, contextos e formas de viver.

Diante da discussão sobre a alfabetização como aquisição da linguagem para Soares (2015, p. 15), o seu conceito não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, tem por objetivo ensinar o código escrito da língua, e conduz à aquisição das habilidades

de ler e escrever. A pesquisadora ainda apresenta que o termo alfabetização dependerá diretamente de características culturais, econômicas e tecnológicas, pois cada sociedade tem uma ideia diferente sobre o que é a alfabetização, de acordo com seu contexto e necessidades.

Ainda se tratando de alfabetização como meio de aquisição da linguagem temos os estudos da teoria da Psicogênese da língua escrita é conduzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assumindo um posicionamento da aquisição da linguagem escrita partindo do processo de construção da escrita, baseadas nos estudos piagetianos. Para tanto, Ferreiro e Teberosky (1999) dispõem em cinco os níveis da psicogênese da escrita: pré-silábico, silábico (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético, que servirão de aporte teórico para a elaboração do plano de trabalho dos professores alfabetizadores.

A utilização do termo alfabetização digital se deu a primeira vez no ano de 1997, no livro "*Digital Literacy*" (geralmente traduzido para o português como alfabetização digital ou literacia digital) de Paul Gilster, especialista em tecnologia, no livro o autor conceitua que a alfabetização digital diz respeito à organização prática e cognitiva de um indivíduo no processo de compreensão e uso dos recursos de informática, ou seja, saber utilizar dispositivos digitais, softwares e a internet em si para formação pessoal e profissional, desde então o termo vem sendo transformado, de maneira a ser complementado de acordo com as necessidades de uso da tecnologia no ambiente educacional (BORTOLETTI, 2021) e hoje temos a alfabetização digital como um desafio para pais e professores, ainda mesmo diante do uso indiscriminado da tecnologia ao longo da pandemia da Covid-19 (2020 e 2021), onde escolas e demais instituições de ensino aderiram ao uso das tecnologias e suas bases de formação para a realização de aulas síncronas e assíncronas.

Gilster (1997) aponta competências provindas da alfabetização digital desenvolvidas através de habilidades, que precisam ser o foco das práticas docentes diante desse processo, são elas: i. Capacidade de buscar informações na internet; ii. Conhecimento de navegação por meio de hipertextos; iii. Habilidade para reunir informações; iv. Capacidade de avaliar conteúdo, percebemos que as competências dependem diretamente do contato direto dos alunos com a tecnologia, cenário que ainda apresenta sérios desafios, mesmo em um período pós-pandemia, desafios estes que precisam ser superados

por meio de intervenções pedagógicas, entre os principais obstáculos, podemos citar: “Falta de recursos financeiros e tecnológicos, alta taxa de analfabetismo entre a população, difícil acesso a computadores e internet de qualidade na escola pública, preparação de professores para atuar na alfabetização digital, estratégias do Estado para implementar ações nesse sentido” (BORTOLETTI, 2021), tais realidades afetam diretamente a organização escolar diante do trabalho da alfabetização digital.

A UNESCO reconhece a organização e existência contemporânea de múltiplas alfabetizações, englobando exatamente a diversidade de ocorrências e as variadas vias pelas quais a alfabetização pode ser realizada (COLL E MONEREO, 2010, p. 293), tais ocorrências são predispostas diante dos avanços tecnológicos pelos quais as sociedades hodiernas vem sofrendo ao longo das últimas décadas, e como tais sociedade vem se adequando frente às imposições dos recursos tecnológicos, pois a sugestão para definição da alfabetização do século XXI do *Nacional Council oh Teachers of English* dos Estados Unidos é que “quando a sociedade e a tecnologia mudam, a alfabetização também muda” (COLL E MONEREO, 2010, p. 293), assim percebemos que tal termo acompanha o avanço digital e tecnológico da alfabetização em uma sociedade que depende diretamente dos seus processos para os seus avanços culturais, educacionais e sociais, para tanto “em razão de a tecnologia aumentar a intensidade e complexidade dos contextos letrados, o século XXI exige uma pessoa alfabetizada que possua um amplo leque de habilidades e competências, muitas alfabetizações” (COLL E MONEREO, 2010, p. 293).

Temos como prerrogativas alinhadas às múltiplas alfabetizações as capacidades de leitura de textos impressos e não impressos, manejar as informações obtidas nos aplicativos e redes sociais, dominar de forma consistente as novas e múltiplas tecnologias, e assim, compreender a abordagem crítica de textos e outras mídias, e que partindo da alfabetização digital engajada na prática comprometida do professor irá gerar aprendizagens múltiplas e significativas.

Ao tratamos sobre as tecnologias da informação e comunicação na escola percebemos que existe uma necessidade de atualização ininterrupta e constante, apresentada como forma indiscutível na formação dos professores que devem estar inseridos no contexto da então denominada sociedade do conhecimento, onde o conhecimento

é construído pelos alunos através da mediação do professor que atua como um problematizador e orientador diante do processo de um trabalho colaborativo, onde também surgem como pilares de um novo caminho na educação.

Essa acepção do uso das TIC é entendido pelo documento da UNESCO: Padrões de Competência em TIC para Professores quando afirma que:

Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições.

Para tanto, se faz necessário o entendimento e a busca de atualização e adequação curricular diante do uso e existência das TIC no ambiente escolar, tal adequação vem regida pelos documentos que orientam a prática escolar, temos como principal norte curricular a Base Nacional Comum Curricular, que normatiza e direciona os currículos estaduais, municipais e escolares para o desenvolvimento de um trabalho que parte de habilidades essenciais para competências gerais, nesse caso, temos uma competência que orienta o uso das TIC, que é a 5 que versa sobre:

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 (BRASIL, 2017).

Diante da competência 5 refletimos que apenas incorporar na educação o uso das tecnologias digitais não diz respeito sobre utilizá-las

somente como um simples meio ou suporte para a promoção de aprendizagens digitais ou no trabalho de despertar o interesse dos alunos, mas sim se busca a proposta de utilizar as TIC com os estudantes para que sejam protagonistas da sua trajetória escolar e, assim, construam conhecimentos com e sobre o uso dessas ferramentas.

A BNCC (2017) destaca como eixos propostos para a educação básica elaborados pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) diante do uso da tecnologia: cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional. Nessa perspectiva, a cultura digital se subdivide em: conceitos de letramento digital; cidadania digital; e tecnologia e sociedade; a tecnologia digital está dividida em: conceitos de representação de dados; hardware e software; e comunicação e redes; e, o pensamento computacional subdivide-se em: conceitos de abstração; algoritmo; decomposição; e reconhecimento de padrões.

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC), também subsidia a discussão teórica sobre ensino da computação e da tecnologia na educação básica, e baseada nas propostas curriculares construiu uma organização de referenciais curriculares que esmiuça os conhecimentos importantes para a formação dos alunos. Dessa maneira a SBC apresenta conhecimentos básicos de tecnologia e comunicação para a convivência e vivência na sociedade contemporânea que se alinha aos conhecimentos das áreas de conhecimento: matemática, linguagens, filosofia, física ou outras ciências, a Sociedade aponta conhecimentos sobre o mundo digital e sobre estratégias para resolver dificuldades de alta complexidade, os quais há poucos anos não seriam solucionáveis (SBC, 2017).

Para tanto: “[...] o professor não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das TDICs”, temos aqui a ideia de que as ações práticas com o uso das TIC de forma transversal ou com o apoio em uma sequência didática, produzindo assim um suporte para promover o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem nas quais o próprio objeto de conhecimento se torna a tecnologia.

Diante do exposto, a incorporação das TIC no currículo e nas práticas pedagógicas não como metodologia, mas como objeto de aprendizagem requer especial atenção e não mais um assunto negligenciado pelas escolas e por seus educadores, é algo urgente e que

precisa de tais discussões (BRASIL, s/d). Dessa maneira, se faz preciso repensar em como os projetos e práticas pedagógicas com o objetivo de utilização das tecnologias e recursos digitais tanto como método, sendo como apoio e suporte à implementação de metodologias ativas e/ou inovadoras e à realização de aprendizagens significativas, quanto como um processo, desenvolvendo a democratização às formas de acesso, e assim incluir os estudantes no mundo digital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos como meio de coleta de dados um quadro que apresenta a conceituação de currículo bem como seu trabalho é idealizado segundo a documentação nacional, na elaboração dos currículos estaduais e municipais.

Documento/Ano	TIC e Currículo
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, art. 43, Inc. III) 1996	Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.
Parâmetros Curriculares Nacionais 1996	Recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros (BRASIL, 1998, p. 135).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009	Art. 9º - XII – “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2009, p. 99). Art. 10 - II – “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL, 2009, p. 100).

Documento/Ano	TIC e Currículo
Diretrizes Curriculares Nacionais 2010	<p>A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à: I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos; II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola (BRASIL, 2010, p. 136).</p> <p>Direitos de Aprendizagem (Educação Infantil): Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.</p> <p>Competências: Competência 4: 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.</p> <p>Competência 5: 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.</p> <p>Áreas de conhecimento</p> <p>1. Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte Relacionar as linguagens da Arte e suas práticas integradas que podem ser possibilitadas pelo uso das novas tecnologias (informação, comunicação, cinema e audiovisual); • Língua Portuguesa Utilizar as tecnologias digitais crítica e eticamente nas práticas sociais; • Língua Inglesa Utilizar as novas tecnologias para a prática de letramento na língua inglesa; <p>2. Matemática Utilizar processos, ferramentas matemáticas e tecnologias digitais disponíveis para compreender e resolver problemas.</p>
Base Nacional Comum Curricular 2017	<p>Áreas de conhecimento</p> <p>1. Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte Relacionar as linguagens da Arte e suas práticas integradas que podem ser possibilitadas pelo uso das novas tecnologias (informação, comunicação, cinema e audiovisual); • Língua Portuguesa Utilizar as tecnologias digitais crítica e eticamente nas práticas sociais; • Língua Inglesa Utilizar as novas tecnologias para a prática de letramento na língua inglesa; <p>2. Matemática Utilizar processos, ferramentas matemáticas e tecnologias digitais disponíveis para compreender e resolver problemas.</p>

Documento/Ano	TIC e Currículo
<p>Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental (Sociedade Brasileira de Computação)</p> <p>2017</p>	<p>3. Ciências da Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as aplicações e implicações da ciência e suas tecnologias de forma a propor alternativas aos desafios do mundo atual; • Utilizar as tecnologias digitais para se comunicar, produzir conhecimentos e resolver questionamentos das Ciências da Natureza de forma crítica e ética; • Recorrer aos aprendizados das Ciências da Natureza e suas tecnologias para compreender a diversidade humana. <p>4. Ciências Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografia Desenvolver o pensamento espacial para resolver problemas, utilizando as linguagens cartográficas e iconográficas de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias; • História Produzir e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, ética e responsável, compreendendo seus significados para diferentes grupos ou estratos sociais. <p>Currículo de Referência em Tecnologia e Computação foi elaborado com base em experiências nacionais e internacionais. Além destas, este currículo considera os avanços trazidos pelas políticas educacionais que tratam do tema de tecnologia na educação básica no Brasil e inclui especificações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular. Embora a palavra tecnologia seja utilizada no cotidiano do ser humano em contextos e realidades diversas, é preciso ter cuidado com os desdobramentos em relação ao caráter educacional que este conceito assume. Neste currículo, usamos o conceito amplo de tecnologia, considerando-a como produção humana, com o intuito de atender suas necessidades sociais, culturais, econômicas, entre diversas outras, em um dado momento histórico. O termo tecnologia educacional remete a recursos tecnológicos para apoiar e aprimorar o ensino e a aprendizagem, promovendo desenvolvimento socioeducativo dos alunos e acesso à informação. Por sua vez, a ciência da computação, com suas áreas e subáreas, está contemplada, na medida em que estuda técnicas, metodologias, instrumentos computacionais, busca soluções para problemas etc. Tendo em vista que os conceitos fundamentais de computação têm sido parte constituinte dos diferentes currículos citados como referência, e que estes aparecem utilizando nomenclaturas diversas, no Currículo de Referência em Tecnologia e Computação aqui proposto foi feita a opção pela aproximação com os eixos da Sociedade Brasileira de Computação.</p>

Quadro 1: TIC NO CURRÍCULO ESCOLAR

Fonte: Autora da pesquisa, 2022.

Ao analisarmos estes documentos, os principais a serem elencados, pois muito de produziu nos últimos 26 anos, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), percebemos um esforço latente de discutir e propiciar o uso das TIC nos documentos que orientam os currículos ao longo desses anos. Vejamos cada um deles.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) mesmo ainda em uma década que não se tinha tanto acesso às tecnologias digitais já intenta um trabalho que visa o incentivo à pesquisa e investigação científica, fatores que visam o desenvolvimento e aprimoramento da ciência e da tecnologia bem como a criação e difusão da cultura nacional. A LDB aponta a inclusão das TIC no ambiente escolar como meio de alfabetização digital em todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) apesar de ter seu espaço tomado pela BNCC, teve durante muitos anos um lugar significativo na elaboração e organização dos currículos, apresenta que recursos tecnológicos que viabilizam a movimentação e interação de informações através das ferramentas tecnológicas em diferentes espaços de comunicação, mesmo sendo ainda em meados da década de 1990, temos aqui uma opção e orientação para o trabalho com a tecnologia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) são orientações mais recentes e ampliam as possibilidades desse trabalho tecnológico e pedagógico nas duas modalidades de ensino, vislumbrando um entendimento e uma busca de aprimorar um comportamento diante do uso, mesmo que ainda tímido, dos recursos e ferramentas tecnológicas, de maneira que essa orientação vem para o início da escolarização, que é a Educação Infantil, e se estende às demais modalidades de ensino que compõem a educação básica, entendemos então que essa orientação sempre existiu no ambiente educacional.

Base Nacional Comum Curricular (2017) não é currículo mas é a base e o caminho para a sua construção e elaboração em estados, municípios e escolas, de maneira a orientar além do processo de criação, a organização de áreas do conhecimento trabalhadas a partir de objetos de conhecimentos que são amparados em habilidades que trabalharão para o desenvolvimento de competências ao longo de toda educação

básica, temos como exemplificação disso os Direitos de Aprendizagem que trabalham com a tecnologia na Educação Infantil, as Competências 4 e 5 que tratam expressamente da cultura e da linguagem digitais de maneira a produzir mudanças em comportamentos específicos e em nas áreas de conhecimento, em suas particularidades, se trabalha de forma significativa as TIC.

Currículo de referência em tecnologia e computação (Sociedade Brasileira de Computação/2017) é uma indicação de uma orientação feita por profissionais da área de computação para professores, e que estes poderão utilizá-lo para ampliar e sustentar suas práticas embasadas em teorias pertinentes a um uso comprometido das TIC.

Faz-se necessária destacar o papel, mesmo que de forma tímida ainda, por parte do Ministério da Educação (MEC) e demais instituições em garantir às crianças, adolescentes e jovens através de interações que geram experiências facilitando ao estudante o acesso ao mundo das ferramentas da tecnologia nos espaços das instituições escolares da educação básica, ou seja, desde a Educação Infantil até o ensino médio.

Diante do exposto, compreendemos que essa ideia e preocupação necessita de uma maior visibilidade e atenção por parte de todos envolvidos no processo educacional e na formação de seus atores, pois percebemos que a tecnologia e suas ferramentas estão cada vez mais presentes nos aspectos da vida contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão elucidada pela presente pesquisa, cujo intuito foi discutir o conceito de alfabetização digital através de uma análise da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no currículo escolar diante da implementação da BNCC para tanto utilizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e as da Educação Infantil, a LDB e o Currículo de Referência, para apontar o que tais documentos pesquisados apresentam por tecnologias da informação e comunicação, conclui-se que, por vezes, as TIC são trabalhadas meramente com uma visão técnica, tanto no documento quanto pelos professores que as utilizam no ambiente escolar.

Salientamos que as teorias encontradas sobre o tema nos documentos pesquisados muitas vezes apontam várias atribuições

necessárias ao professor para o uso e manuseio das TIC em sala de aula e ambiente escolar. Os documentos apresentam uma urgente necessidade de uma formação do aluno como um ser que possui direitos como pessoa humana, o que inclui formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico que garante uma aprendizagem significativa, apontando que a escola deve iniciar o quanto antes ingresso do uso das ferramentas digitais ao mundo escolar, e que é urgente o avanço da alfabetização digital nos ambientes e espaços escolares.

Esta pesquisa nos faz refletir enquanto pesquisadores e educadores que sonos para o quanto a educação necessita entender dos conteúdos desses documentos e suas reais funcionalidades na educação, pois ao se restringirem a um caráter técnico, os atos normativos devem levar aos sistemas escolares e às escolas o entendimento das tecnologias como equipamentos e recursos técnicos, e o que a escola e o ambiente escolar precisa é do uso da tecnologia possibilitando o desenvolvimento da autonomia, direitos humanos, da formação humana partindo de diversas práticas no ambiente escolar, desenvolvendo além do estudante, sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BORTOLETTI, Mariana. **Alfabetização digital:** como ela se relaciona com o futuro do trabalho. Blog UNIPAM EaD. 2021. Disponível em: <https://ead.unipam.edu.br/blog/alfabetizacao-digital#:~:text=A%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20digital%20se%20refere,e%20a%20internet%20em%20si>. Acesso em: agosto/2022.

BRASIL: Base Nacional Comum Curricular (site). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar:** possibilidades. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: agosto/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**/Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. **Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto: 2017.

ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO: DIFERENTES PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO

FRANCISCA EDIELLY CARNEIRO ARAÚJO¹

MARIA NEIVA ELAINE MARQUES AQUINO LIMA²

ANA CRISTINA SILVA SOARES³

RESUMO

O Brasil e outros países do mundo passaram por um momento crítico e recente, a pandemia do coronavírus, uma síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), conhecida por covid-19, cujas consequências ainda propagam diversas mudanças em várias áreas da sociedade, como no contexto educacional, o qual necessitou adaptar-se para incluir a todos na escola. Dessa forma, este estudo tem o objetivo principal analisar os desafios no ensino a partir da influência do currículo escolar em tempos de pandemia da covid-19, articulando o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao tratar sobre as diferentes perspectivas de currículo, evidenciou-se que no processo de alfabetização, educadores enfrentaram inúmeros desafios. Esta pesquisa foi fundamentada a partir do referencial teórico baseado em autores, como: Soares (2020), Ferreiro (2011), Luckesi (2008), Silva (2005), entre outros. Como procedimentos de coleta de dados, utilizou-se questionários com docentes, gestores e mães de alunos sobre o processo de alfabetização e a influência do currículo na escola. Os resultados revelaram evidências acerca de um período conturbado, no qual trouxe mudanças importantes, por exemplo, na reorganização da rotina dos alunos,

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, CE, ediellycarneiro019@gmail.com;

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, CE, neivaelaine2@gmail.com;

3 Professora Dra do Curso de Pedagogia, Centro de Filosofia, Letras e Educação - CENFLE, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, CE, soares_cristina@uvanet.br.

das famílias e principalmente do meio educacional; ou seja, as evidências encontradas sinalizaram que lacunas deixadas pela pandemia sobre o processo de alfabetização possam ser pensadas por métodos e metodologias eficazes, coletivas, lúdicas, que altere o currículo escolar, modificando as formas de avaliar e o caráter reflexivo, observador e crítico de alunos e professores.

Palavras-chave: Currículo, Ensino, Alfabetização, Pandemia, Desafios.

INTRODUÇÃO

No momento em que as escolas foram obrigadas a mudar suas metodologias de ensino, provocadas pelo isolamento social por consequência da covid-19, surge o ensino remoto como opção pedagógica para escolas; com isso, diversos desafios nasceram no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma vez que necessitou-se de uma nova abordagem de currículo para incluir todos em uma modalidade de ensino diferenciado. Assim, as novas concepções de currículo sobre inovação buscam melhoria da ação educativa, e para isso percebeu-se a necessidade de inserir uma nova forma de elaboração de currículo, baseando-se na inovação da ação educacional, mudança essa, que necessitou de acontecer em toda a escola.

As discussões deste trabalho, desencadearam-se a partir das repercussões dos desafios do currículo surgidos no contexto de pandemia para o ensino remoto no âmbito do processo de alfabetização. Discutindo sobre as questões dos currículos, percebeu-se que esse é responsável por toda a organização escolar, desde as disciplinas a serem estudadas, carga horária, metodologias, recursos didáticos e pedagógicos, processos de avaliação, principalmente, o convívio entre professor e aluno. Entretanto, observa-se que esse currículo ainda é muito técnico, no qual exclui a possibilidade de flexibilização de ensino e de metodologias diferenciadas. Portanto, o referencial teórico deste trabalho foi baseado em autores, como: Soares (2020), Ferreira (2011), Luckesi (2008), Silva (2005), entre outros.

Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 3) defende que “os professores assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual”, mesmo que todos tenham sido surpreendidos pela pandemia do coronavírus. Mas, precisamente, os professores do processo de alfabetização, dos anos iniciais do ensino fundamental, que já eram desafiados, passaram a enfrentar dificuldades, como seguir os ritmos de aprendizagens, os avanços tecnológicos e ajustes metodológicos, que o momento exigia.

Portanto, este estudo busca discutir as teorias do currículo e a alfabetização no contexto escolar. A discussão descreve essa influência, a partir das perspectivas de currículo, ou seja, as teorias, e para isso utilizou-se o autor Silva (2005), com o estudo sobre as diferentes

perspectivas do currículo na escola. Constatou-se através dos estudos que inúmeros desafios assolam as escolas durante a pandemia.

Dessa forma, surgiu uma pergunta problematizadora: como os desafios no ensino influenciaram os currículos em tempos de pandemia da covid-19 para o processo de alfabetização? Para tanto, este trabalho tem o objetivo principal analisar os desafios no ensino a partir da influência do currículo escolar em tempos de pandemia da covid-19, articulando o processo de alfabetização, dos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, como metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória e bibliográfica, de natureza qualitativa. Para Gil (2002, p. 44) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa de natureza qualitativa refere-se:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Ademais, pode ser caracterizada como uma pesquisa exploratória que consoante o pensamento de Gil (2002, p. 41) “pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas”.

Desse modo, utilizou-se questionários com agentes participantes do meio educacional, sendo: gestora, professora e mãe de aluno, como peças fundamentais para obtenção dos resultados da pesquisa. Esta coleta foi realizada em uma escola de ensino fundamental do município de Morrinhos, com uma gestora; e com uma professora do ensino fundamental e uma mãe, da rede municipal de Sobral, ambas no Estado do Ceará.

A fundamentação teórica desta pesquisa constitui-se em estudo e análise de textos de Silva (2005) e suas concepções de currículo que

nos auxiliou a compreender as diferentes perspectivas. Realizou-se também o estudo da autora Soares (2020) e Ferreiro (2011), autoras cruciais para a compreensão do processo de alfabetização. Além de Luckesi (2008) com suas percepções sobre avaliação, que auxiliou para o entendimento dos desafios enfrentados pelas avaliações inseridas em um currículo e o estudo do método crítico de Freire (1967; 1997; 2001).

Na etapa de coleta de dados, utilizou os meios tecnológicos, para envio dos questionários, respondidos pela plataforma whatsapp, seguindo os critérios éticos da pesquisa, buscou-se não nomear pessoas e nem das instituições de ensino envolvidas no estudo. As ferramentas digitais utilizadas na pesquisa, comprovam que a cada dia mais se encaminham para o uso cotidiano tornando-se, ferramentas para o convívio social, bem como para inclusão de mais um recurso para pesquisa científica.

REFERENCIAL TEÓRICO

CURRÍCULO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Nesse contexto, o objetivo do trabalho foi analisar os desafios no ensino como influência nos currículos escolares em tempos de pandemia da covid-19. Para isso, discute-se sobre as diferentes perspectivas de currículo, entendendo que podem ser definidas pelas abordagens e teorias. Partindo do pressuposto do estudo de Silva (2005), na qual conceitua o currículo como algo não engessado em uma única definição, pelo contrário diversos estudiosos definem currículo sobre uma abordagem diferente. Uma das definições de currículo:

Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir, ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (SACRISTÁN, 2013, p.17)

Sob esse viés, analisou-se que esse conceito perpetua até os dias atuais em muitas realidades educacionais, na qual um currículo é visto

apenas como algo regrado, estabelecido e demarcado. Entretanto, é crescente também o debate em volta da alteração dessa definição de currículo proposta por Freire (1967), em sua ideia da formação de uma educação libertadora, que o aluno se desenvolve como ser crítico na sociedade.

Através dos estudos de Silva (2005) ficou notório falar de currículo evidenciando diferentes perspectivas: sociais, econômicas, políticas e culturais, por ser um assunto que engloba não apenas a escola, mas um complexo social. Por isso, para a compreensão do conceito de currículo é necessário entender as diferentes ideias que o norteiam.

O currículo pode ser definido como um percurso que o aluno segue ao longo da sua vida escolar, porém, como apresentado anteriormente não é possível termos uma definição exata, pois, o currículo é um produto de interesse social, político e econômico. De acordo com Silva (2005), existem três teorias de currículos: tecnicista, crítica e pós-crítica. Iniciando, pela concepção de Bobbitt, a teoria tecnicista caracteriza-se como:

O currículo é simplesmente uma mecânica.[...]. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”. [...] Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (SILVA, 2005, p.24).

Na citação acima, averigua-se que o currículo tecnicista, tem como característica o caráter meramente técnico, isto é, conteúdos estabelecidos, regrados por uma matriz curricular, com objetivo de formar para a vida adulta e mercado de trabalho. Para o currículo técnico, ensinar é transmitir conhecimento, no entanto, ensinar é um campo que excede o repasse de conteúdos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), envereda um posicionamento na qual se define por:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 9)

Dessa forma, procura garantir conhecimentos, competências e habilidades a todos, porém sabemos que na prática não ocorre conforme o orientado em tal documento, em vista que no cenário de pandemia da covid-19, momento inesperado, ocasionou diversas alterações no que estava previsto, entre eles, a modalidade remota. Com isso, percebeu-se que mesmo a BNCC (2018) estabelecendo até o segundo ano, a alfabetização de todos os alunos, na prática, não funcionou dessa forma, validando a carência da flexibilização dos currículos, até então muito demarcados mecanicamente.

Outra perspectiva de currículo é a teoria crítica que surge como um movimento de renovação. As teorias críticas operam os conceitos fundamentais, segundo Silva (2005, p. 17): “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”. Além disso, o autor aponta que:

As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2005, p. 30)

Nessa linha de raciocínio, percebeu-se na teoria crítica uma abertura ao novo, necessário no cenário atual, pois é preciso a formação de indivíduos críticos, emancipados e resistentes. Alfabetizar, portanto, nos currículos, não deve ser apenas um fato quantitativo, mas sim, qualitativo e o currículo crítico permite a flexibilização, garantindo um currículo oculto, muito utilizados nas práticas escolares por educadores que utilizam para a contribuição de aprendizagens relevantes além do estabelecido pelo currículo, recebido pelo sistema.

Por conseguinte, foi discutida a terceira teoria, intitulada pós-crítica e traz a concepção de currículo multiculturalista, evidenciando assim, inúmeras diversidades no mundo atual. As teorias pós críticas, conforme Silva (2005, p. 17), tem como conceitos fundamentais os de “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.”

Diante do exposto, os conceitos das diferentes perspectivas de currículos, tecnicista, crítica e pós crítica. Para o currículo existem diversas percepções, que têm caráter político, de cunho econômico que visam ensinar a ler e escrever para interesses comuns.

DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Sob essa perspectiva, tendo como objetivo elucidar a problemática dos desafios no ensino influenciado pelo tempo de pandemia da covid-19, constatou-se que ao tratar sobre currículo nas escolas, é fundamental compreendê-los no processo de alfabetização.

A priori, observou-se um dos desafios enfrentados no cotidiano do ensino remoto durante o período pandêmico, no qual diz respeito a questão da avaliação, práticas essas que muitas das vezes a característica na qual se associa, segundo Luckesi (2008, p. 17), “é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Ou seja, ao falar de avaliação, lembra-se de provas, determinação de conteúdo, prendendo assim a validação de novos métodos para as avaliações. Portanto, nessa perspectiva, o pesquisador retrata que:

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação[...] os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade[...] os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados[...]. (LUCKESI, 2008, p. 18)

Nesse viés, analisou-se a avaliação como um dos desafios no processo de alfabetização, pois está muito enraizado no quantitativo, fato esse que interfere bastante no progresso da alfabetização. Quando, discute-se uma avaliação focada no exame observa-se uma característica de currículo na perspectiva técnica, abordagem essa, com ênfase nos conteúdos que devem ser repassados e que as crianças devem aprender para serem aprovadas. Percebeu-se que muitos

professores, utilizam a avaliação como um recurso de ameaça, de repreensão e não como método de investigar, observar o processo de ensino-aprendizagem.

No período da pandemia da covid 19, segundo matéria exibida pela *Cable News Network* CNN Brasil⁴, houve um crescimento de 66,3%, de 2019 para 2021 de crianças de seis a sete anos, que não sabem ler e escrever, cujos dados foram coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme apresentado na reportagem. A partir desse dado, observa-se outro desafio implícito nesse número, que ocorreu devido ao processo de saída do ensino presencial para o remoto. Essa transição ocasionou uma exclusão maciça de crianças a esse processo de alfabetização, devido à falta de acesso aos recursos tecnológicos, a falta de conectividade, bem como a ausência das famílias que não tinham condições de acompanhar e auxiliar as crianças nesse processo.

Por outro lado, constatou-se outro desafio presente no processo de alfabetização em tempos de pandemia, caracterizada pela falta de formação dos educadores que não estavam preparados para o momento remoto de ensino, muitos não sabiam utilizar os recursos midiáticos, configurando assim, ainda uma teoria tradicional de currículo, em que diversos docentes se acomodam na realidade de repassar conteúdos, sem se apropriar dos recursos que surgem atualmente e em casos como ocorrido durante a pandemia essa falta de formação gerou o fracasso na alfabetização das crianças.

Em analogia com o pensamento de Freire (1997), ressaltou a importância da capacitação do professor ao constatar que:

Ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo que não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando

4 Entrevista publicada em 08 de fevereiro de 2022

claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 28)

Observa-se que o autor enfatiza a necessidade do professor de estar preparado, capacitado diante de qualquer cenário e para isso é necessário formação. Discutir sobre a responsabilidade do professor no processo de alfabetização é de fundamental importância, pois os educadores exercem papel essencial para a construção do aprendizado do indivíduo, sendo assim, essa formação deve ser com o objetivo de formar seres críticos, validando assim a perspectiva crítica de currículo de ensinar para torná-los emancipados.

Diante disso, observa-se outro desafio, que é a compreensão dos conceitos de alfabetização em muitos cenários analisados apenas pela habilidade de ler e escrever. Percebeu-se com as pesquisas feitas que diante da pandemia, com a necessidade de mitigar os déficits trazidos por esse período, é fulcral romper com os paradigmas dos métodos alfabetizadores nos currículos até então técnicos estabelecidos. Para isso, a obra *Alfalettrar* da autora Magda Soares nos auxilia com a definição de que:

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas. (SOARES, 2020, p. 11).

Dessa forma, para a autora o indivíduo alfabetizado é aquele que usa a leitura e a escrita socialmente, engajando assim a percepção de um currículo crítico, para a formação de indivíduos capazes de codificar, decodificar, responder às problemáticas sociais e ser ativo. Configurou-se, que os processos de alfabetização devem ser repassados com o objetivo não apenas de desenvolver a capacidade de ler e escrever, mas sim que através desta, possam ser pessoas emancipadas, que compreendam a realidade ao seu redor, visando uma melhoria através da resolução de problemas.

Sendo assim, nessa perspectiva o processo de alfabetização deve ser como Ferreiro (2011, p. 44) apresenta que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.” Defendeu-se que o currículo deve estabelecer além de conteúdos, aspectos culturais, sociais e emocionais resultado do interesse de uma coletividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que o estudo proporcionou elucidar a problemática desta pesquisa de analisar os desafios do ensino nos currículos escolares em tempos de pandemia da covid 19, no processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio das respostas para análise dos desafios no qual foram enfrentados pela escola e pelo corpo docente em seguir o currículo, outrora estabelecido durante a pandemia, observou-se que esses desafios estavam associados ao caráter tecnicista do currículo, e principalmente, por meio das avaliações que objetivavam classificar as crianças nos níveis de leitura.

Segundo a concepção de Ferreiro e Teberosky (1999), a ideia de alfabetizar que se discute durante esse estudo, relatam:

que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia...insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 11)

Analisou-se, que durante a pandemia, tanto a escola, como os familiares enfrentaram um processo árduo de ensino, que deveria ter sido baseado sob essa concepção na qual o indivíduo acima de tudo busca o aprendizado, entretanto, o sistema dificultou o processo e infelizmente avaliou-se que a escola não estava preparada para esses avanços, constituindo um cenário crítico nos atuais resultados das escolas.

Os resultados da pesquisa norteou-se a partir das respostas das pessoas questionadas, através da fala de uma das gestora de uma escola de ensino fundamental do município de Morrinhos, Ceará, destacou que na escola dela “o currículo está organizado por disciplinas, seguindo as Diretrizes Curriculares, em que cada disciplina possui as habilidades e competências para serem trabalhadas nos estudantes, além das habilidades gerais tanto cognitivas como socioemocionais”. Dessa forma, em consonância com a teoria de Silva (2005) de que o currículo é um processo elaborado por uma integração cultural de saberes, conhecimentos e de interação professor aluno, comprova-se a fala da diretora. Assim, ao currículo ser organizado por disciplinas deve ser trabalhado também habilidades culturais e sociais.

Além disso, ressaltou que “buscou-se elaborar um currículo em que fosse facilitador no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem dos alunos dentro da realidade em que vivem e com uso de metodologias viáveis”. E, são essas palavras que validaram e foram norteadoras da pesquisa sobre os currículos nesse período, pois se constatou que durante o ensino remoto a realidade do processo de alfabetização foi reinventada, procurando assim, um currículo que proporcionasse metodologias para melhorar o aprendizado das crianças.

Sob a análise da resposta de uma professora do 1º ano do ensino fundamental de uma escola de Sobral, Ceará, referente ao processo avaliativo da alfabetização em tempos de pandemia, pelo ensino remoto, a mesma destacou que, “a avaliação do 1º ano é leitura. A única forma era as crianças enviarem para um grupo feito para cada turma, pequenos vídeos delas treinando a leitura em casa, porém a devolutiva de atividade não era satisfatória.” Com isso, apurou-se o que foi apresentado como a avaliação sendo um desafio, pois percebeu-se o caráter único e focado na leitura, necessitando de uma flexibilização dessa prática avaliativa.

Com a resposta de uma diretora de como foi a experiência de conduzir a escola no período de pandemia, a mesma relatou que “foi desafiador pelas questões emocionais, e ainda, a dificuldade de acessos dos estudantes à internet, o que impedia o atendimento síncrono deles”. Essa dificuldade de acesso gerou um regresso na alfabetização, pois, algumas crianças não aprenderam o necessário previsto no currículo que estabelecia habilidades e competências para a modalidade presencial, validando o desafio apresentado na questão de acesso.

Acerca do desafio apresentado da necessidade de novas metodologias e concepção diferenciada da alfabetização resultou-se a fala de uma mãe de um aluno do 2º ano ao descrever sobre a escola do filho relatando que é “boa, as vantagens deles se preocuparem em ensinar as crianças a ler e escrever. As desvantagens é que eles não ensinam outros conteúdos importantes. O que pode melhorar é que a escola poderia trabalhar com as crianças o ensino mais lúdico.” A partir dessa resposta averiguou-se a necessidade da implementação de metodologias lúdicas no ensino, principalmente no processo de alfabetização.

A formação de professores foi um desafio na alfabetização, pois as crianças para serem alfabetizadas necessita do acompanhamento do professor, de metodologias lúdicas, que visem facilitar o processo. Analisou-se que durante a pandemia, através dos questionários e estudos feitos que o método no ensino remoto era o de repassar conteúdos, atividades, abrindo lacunas para a implementação de novas metodologias.

Por fim, obteve-se como resultado a necessidade da elaboração de um currículo que tenha como foco o aspecto crítico que desperte nas crianças problemáticas e instiguem as mesmas a solucionarem, caracterizando assim o caráter libertador e transformador da educação. Assim, esses resultados sinalizam que lacunas deixadas pela pandemia, no que diz respeito à alfabetização, sejam preenchidos através de métodos eficazes de metodologias ativas, lúdicas e de alteração de currículos, modificando as formas de avaliar os alunos revelando um caráter reflexivo, observador e crítico, para assim a educação seguir os ritmos dos avanços tecnológicos e utilizá-los de forma eficaz para a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar os desafios no ensino a partir da influência do currículo escolar em tempos de pandemia da covid-19, articulando o processo de alfabetização, dos anos iniciais do ensino fundamental; para isso, organizou-se o trabalho conceitualizando as diferentes perspectivas de currículo, para compreender essa influência e os desafios enfrentados pelos agentes durante esse período em contexto de alfabetização.

Constatou-se com este estudo que é possível ter uma prática de alfabetização de qualidade, desde que, esse seja voltado para um currículo crítico, que estabeleça o aspecto libertador, flexível, problematizador e não só a abordagem de repassar a leitura e a escrita, mas sim, contextualizar esse aprendizado. Observou-se também, que é necessário a aplicação de métodos avaliativos diferentes dos atuais, abrindo possibilidade para a investigação individualizada do aluno, não apenas por provas, mas pela observação diária das crianças.

Para elaboração deste trabalho foi fundamental escutar a opinião das diretoras e professoras de algumas escolas, como também alunos e familiares, pois esses agentes viveram esse momento conturbado que foi a pandemia e que todos da melhor forma, lutaram para superar esse momento. Este trabalho contribuiu para entender como esse processo teria sido mais leve se todos tivessem acesso, se nas escolas houvesse a cultura do lúdico, do novo, e se as didáticas de ensino e currículo fossem diferentes.

Com esse estudo, deixa-se claro também, que essa pesquisa deve ser continuada, pois uma temática em ascensão nas quais vem refletindo cada vez mais na nossa realidade como educadores, portanto, não podemos afirmar que todas as questões foram resolvidas aqui, pelo contrário, objetivou-se também que esse assunto seja pauta para futuros estudos.

Para finalizar este trabalho, considera-se o seguinte pensamento de Freire (2001) de que, a alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever, é a habilidade de ler o mundo. Dessa forma, é imprescindível ensinar crianças capazes de ler o mundo, como importante representante para área da Pedagogia assim, o mundo e a realidade será transformada.

REFERÊNCIAS

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

CORRÁ, D; ALVES, J. O número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia. **CNN Brasil**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/>

nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/. Acesso em: 25 set. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA LEITORA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

HYLO LEAL PEREIRA¹
JOSÉ MARQUES BATISTA²

RESUMO

Nas últimas décadas, a fluência em leitura passou a ser mais explorada em estudos centrados no processo de alfabetização de crianças. Compreendida como ponte entre a leitura e a compreensão (RASINSKI, 2004; 2006), a fluência é vista por pesquisadores em língua portuguesa (PULIEZI; MACHADO, 2014; SILVA, 2018) como forte índice de um processo de alfabetização bem sucedido, além de um elemento potencializador das práticas de letramento, com ênfase naquelas desenvolvidas no/a partir do contexto escolar. Isso nos leva a buscar compreender melhor como uma estratégia de avaliação da fluência pode ser empregada para avaliar o processo de alfabetização de crianças, bem como que insumos tal estratégia tende a ofertar aos professores cujos estudantes participam desta avaliação. O presente artigo constitui-se de uma breve discussão sobre a fluência em leitura, apresentação de uma metodologia avaliativa da fluência com foco em crianças que estão no 2º ano do ensino fundamental e compartilhamento de resultados nacionais oriundos de aplicações da referida avaliação nos anos de 2019, 2021 e 2022, com vistas a traçarmos panorama sobre os dados obtidos, e, por conseguinte, discutirmos brevemente sobre a potencialidade pedagógica neles

1 Doutor em Linguística Aplicada pela da Universidade Estadual do Ceará - UECE, hyloléal@gmail.com.

2 Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, tucunscte@gmail.com.

presente. Por resultados, temos um montante de 734.245 alunos do 2º ano avaliados. Destes, 540.512 foram caracterizados como pré-leitores, 153.350, como leitores iniciantes e 40.383, como leitores fluentes. Em percentuais, temos 73,6, 20,9 e 5,5 respectivamente. Conclui-se que, tendo a fluência como parâmetro avaliador, seguimos diante de um cenário bastante desafiador no que diz respeito à alfabetização das crianças brasileiras.

Palavras-chave: Fluência em leitura, Alfabetização, Letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS

RENATA LOPES DE OLIVEIRA¹

RESUMO

A pandemia da Covid-19 modificou profundamente o cenário social e trouxe impactos nas mais diferentes esferas, dentre elas destacamos o âmbito educativo e os processos de alfabetização e letramento. Diante da necessidade de isolamento e distanciamento para evitar a circulação do vírus, o espaço escolar precisou ser reformulado, as aulas remotas se tornaram uma alternativa possível. Nesse sentido, objetivamos refletir sobre os desafios e possibilidades para o processo de alfabetização e letramento no contexto das aulas remotas. Para tal nos fundamentamos nas discussões desenvolvidas por Magda Soares que destaca a importância de alfabetizar letrando, ou seja, inserindo a criança na cultura escrita, bem como dialogamos com Paulo Freire quando ele destaca a importância da alfabetização contextualizada, de partir da leitura de mundo do educando e amplia-la com o domínio da escrita. Metodologicamente nos utilizamos da observação participante, no ambiente virtual de uma turma do 2º ano da Rede Municipal de Fortaleza, e realizamos entrevista semiestruturada com a professora regente. Dentre os principais desafios identificados nessa pesquisa destacam-se a dificuldade de acesso às ferramentas digitais, o baixo grau de letramento dos tutores das crianças, a dificuldade da escola em acessar essas famílias, bem como as condições de trabalho docente e o pouco domínio da tecnologia digital. Dentre desse cenário, as videochamadas individualizadas, os roteiros de atividades encaminhados com antecedência, a seleção e uso de vídeos educativos da internet e principalmente a construção de relações de parceria com as famílias apareceram como possibilidades para viabilizar minimamente a alfabetização e letramento das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pandemia. Aulas remotas.

1 Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. renatalopesh@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 modificou profundamente o cenário social e trouxe impactos nas mais diferentes esferas, dentre elas destacamos o âmbito educativo e os processos de alfabetização e letramento. Diante da necessidade de isolamento e distanciamento para evitar a circulação do vírus, o espaço escolar precisou ser reformulado, as aulas remotas se tornaram uma alternativa possível. Nesse cenário, o presente trabalho buscou apresentar e analisar algumas práticas de alfabetização e letramento realizadas com a turma de 2º ano do ensino fundamental numa escola da rede pública de Fortaleza, durante o período pandêmico.

Nosso objetivo central é compreender como se deram os processos de alfabetização no contexto do ensino remoto, destacando metodologias, desafios e possibilidades. Bem como estabelecer um diálogo crítico entre o que foi vivenciado como práticas de alfabetização no contexto das aulas remotas e os estudos desenvolvidos na área de alfabetização e letramento, tendo por referência as contribuições de Magda Soares e Paulo Freire.

Magda Soares (2004; 2020; 2021) destaca a importância de alfabetizar letrando, ou seja, mais que codificar e decodificar os signos da língua a escola deve inserir com competência a criança na cultura escrita. Paulo Freire (1991) por seu turno destaca a importância da alfabetização contextualizada, de partir da leitura de mundo do educando e ampliá-la com o domínio da escrita. Esses autores são fundamentalmente significativos pois evidenciam que não basta decodificar letras, compreender código, silabar textos, é preciso proficiência leitora, saber fazer o uso social da língua, saber ler o mundo e refletir sobre ele. Assim que alfabetização e letramento são processos que visam em última instância formar pessoas autônomas que pensam, agem, pesquisam, informam-se, constroem opiniões em interações com o mundo, com os textos, com os contextos e com os outros.

Para a realização dessa pesquisa metodologicamente nos utilizamos do estudo de caso, desenvolvido a partir da observação das interações desenvolvidas no ambiente digital da turma de 2º ano de uma Escola da Rede Municipal de Fortaleza e da realização de entrevista estruturada com a professora alfabetizadora da turma. Na análise dos dados fazemos uma exposição das estratégias de alfabetização e

letramento realizadas em ambiente virtual e as percepções da professora sobre seu fazer em contexto pandêmico, bem como dialogamos com as contribuições de Magda Soares e Paulo Freire sobre o processo de alfabetização e letramento, observando em que medida as ações desenvolvidas se aproximam e se distanciam da perspectiva de alfabetizar letrando conforme nos coloca Magda Soares, ou ainda, de alfabetizar de forma contextualizada segundo o pensamento freireano.

Acreditamos ser urgente diagnosticar a situação decorrente dos anos de pandemia e das aulas remotas, em especial no que se refere as práticas de alfabetização e letramento, afim de que a retomada do ensino presencial se faça consciente e comprometida com a superação das dificuldades e carências que advém desse contexto.

METODOLOGIA

Esse trabalho apresenta uma abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN; 1994), assim sendo nos propomos a compreender dos processos educativos de alfabetização e letramento no contexto pandêmico, a partir de uma abordagem que privilegia a aquisição de dados descritivos e a pormenorização dos detalhes que constituem o contexto de investigação e não em se produto final.

Metodologicamente nos utilizamos do Estudo de Caso que se caracteriza por utilizar uma amostra específica, reduzida e bem delimitada e em torno dela adquirir uma grande quantidade de informações, de maneira a aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

Assim sendo, utilizamos como ferramentas metodológicas a observação do ambiente virtual de aprendizagem, no caso o grupo do whatsapp da turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza, localizada no Vila Manoel Sátiro - Fortaleza/Ce e realizamos a entrevista estruturada com a professora, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa para compreender como ela pensa seu fazer didático-pedagógico voltado para o letramento e as estratégias utilizadas no processo de alfabetização e letramento em contexto de ensino remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto pandêmico reconfigurou o espaço de aprendizagem, aprofundou desigualdades sociais e intensificou os problemas da educação brasileira, dentre eles a alfabetização e letramento inadequados das crianças. Mesmo com a retomada das aulas presenciais, ainda não temos como definir o impacto deste período, mas sabemos que a alternativa do ensino remoto não se constituiu como ação efetiva que possibilitasse a alfabetização e letramento das crianças da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Analisando a Lei nº14,040, de agosto de 2020 que garante às escolas públicas e privadas a oferta do ensino remoto durante a pandemia, não observamos uma orientação precisa de como ele deveria ser conduzido. As orientações tratam de garantir a carga horária de trabalhos dos docentes e os dias letivos, mesmo que em atividades pedagógicas remotas. Porém, quando fazemos uma rápida pesquisa no google, a ideia que surge em torno das aulas remotas são professores e alunos dialogando em tempo real, através de plataformas digitais e com o uso de equipamentos eletrônicos (fone, computador, notebook). Entretanto, essa não corresponde à realidade do ensino público com as aulas remota no Brasil para uma parcela significativa da população brasileira, em especial as crianças do campo e as crianças da periferia dos grandes centros urbanos, que estudam na rede pública de ensino ou em escolas privadas de pequeno porte localizadas em bairros periféricos.

Na turma que acompanhamos o ambiente virtual de aprendizagem era um grupo criado pela professora no aplicativo do whatsapp com aproximadamente 70 pessoas, abrangendo as duas turmas nas quais lecionava, neste grupo eram encaminhadas as atividades a serem realizadas pelas crianças. Os encontros sincrônicos e a interatividade eram praticamente inexistentes, devido a demanda dos pais/responsáveis que trabalham em horário comercial/escolar, ou ainda, não dispunham de equipamentos eletrônicos. Assim sendo, a professora encaminhava uma lista com as atividades pedagógicas para o mês inteiro, dividida por dias e conteúdo. Paralelo a isso, observamos orientações em torno das atividades a serem realizadas, indicação de filmes, livros de literatura virtuais, músicas, links do youtube tratando sobre algumas temáticas de estudo. Outra característica era a solicitação de fotos das

atividades realizadas, para acompanhar esses estudantes, devolutiva raramente recebidas e quando ocorria, normalmente fora do horário do expediente escolar.

Expomos esse cenário para visibilizar as dificuldades referentes ao desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento nesse contexto, desafio que perpassa a falta de acesso a equipamentos eletrônicos e internet por parte dos estudantes; a ausência de local apropriado para os estudos; a jornada de trabalho dos tutores; a falta de familiaridade de pais e professores com o modelos do ensino remoto e como o uso das tecnologias digitais; a ausência de formações dos docentes para atuarem nesse período e o formato pouco atrativo dessa metodologia para as crianças. O cenário é descrito pela professora:

Logo que aconteceu toda essa problemática, causou um impacto muito negativo. Pois famílias que não possuíam nem um nível de letramento, sem nenhum tipo de conhecimento sobre algumas coisas mais complexas em relação às tecnologias, tendo que auxiliar os filhos em algo que nem eles mesmo tinham. Isso atrapalhou demais a alfabetização e o multiletramento.

Um dos aspectos que mais contribuiu foi a dificuldade da família entender a importância de estar mais presente.

Fomos pegos de surpresa, tanto a escola, professores, pais e alunos, tivemos que nos desdobrar para conseguir acompanhar. Como fiz minha faculdade EAD, já tinha a prática de estudar de forma remota. Mas os alunos foram pegos de surpresa. Para que eles não perdessem a rotina, passamos a enviar os roteiros, buscando sempre flexibilizar de acordo com cada família. Visando todas as dificuldades enfrentadas por eles. (Professora A, entrevista realizada em junho de 2021)

A colocação da professora explicita, ainda, a diferenciação entre os processos de alfabetização e letramento, pois embora esses fenômenos sejam complementares são distintos. O primeiro se refere à compreensão dos signos e a decodificação da escrita, ao passo que o segundo se refere ao uso social da escrita, perpassando as habilidades de análise, interpretação e produção de textos. Para Silva (2020)

Entende-se a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se o letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SILVA, 2020, p.92)

Magda Soares (2003) reconhece as especificidades de ambos os processos, porém destaca ser um erro conceitual dissociar alfabetização e letramento, pois estes são processos interdependentes e indissociáveis, de tal forma que a autora utiliza-se da expressão “alfaletrar”. Assim sendo, na perspectiva linguística da psicogênese a entrada de crianças e adultos no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2003, p.14).

Ainda dialogando com a fala da professora citada anteriormente, destacamos que o ensino remoto tal como observamos inviabilizou/dificultou as práticas de alfabetização e a construção de um ambiente alfabetizador (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) entendido como espaço pensado para favorecer a participação ativa dos estudantes em práticas de leitura e escrita. Espaço no qual estejam à disposição das crianças uma variedade de produção do mundo letrado, inclusive as feitas por elas mesmas. A ideia desse ambiente é aproximar as crianças de materiais que dialoguem com a realidade social delas, que incentive o seu interesse pelo mundo das letras, porém o fundamental é a interação/orientação do professor na análise e exploração do material, de modo que corrobore com o letramento entendido como o uso social da escrita. Como destacam Ferreira e Teberosky, a participação ativa das crianças nesses momentos de letramento é o que configura um ambiente alfabetizador.

Separados pelas telas smartphones, o processo de alfabetização em contexto de multiletramentos ficou bastante difícil, seja pela ausência de um ambiente alfabetizador, de momentos para a re/contação

de história, da interação direta professor-aluno com reflexões em tornos do gênero literários e a utilização de técnicas de apropriação do sistema de escrita alfabética contextualizadas. A ausência desse ambiente, muitas das vezes oferecidos unicamente pelo ambiente presencial escolar, acabam por favorecer, em tempos de ensino remoto, o reforço das perspectivas mais tradicionais de alfabetização, entendida como codificação e decodificação.

Em nossa observação de campo, um ponto que se destacou foi a prática do ditado, como mecanismo para identificar como os estudantes estavam se apropriando da escrita, porém sabemos os riscos de usar esse recurso sem a contextualização, como foi o caso da prática observada, apenas para exercitar a codificação. Entretanto, mesmo essa prática aparentemente simples, foi desafiadora, pois para sua realização necessitou-se da colaboração das famílias, de internet e equipamentos eletrônicos. Assim mesmo tendo sido marcado com antecedência que grupo de criança participaria da atividade e o horário de realização, adaptações foram necessárias, como atendimentos individualizados de acordo com o horário que a criança teria acesso ao smartphone para receber a chamada de vídeo da professora, problemas como oscilação na rede de dados móveis e qualidade dos eletrônicos também se fizeram presentes.

Dialogando com a fala da professora em torno das dificuldade com o letramento e pensando as problemáticas decorrentes da ausência de um ambiente alfabetizador, trazemos uma fala de Magda Soares, em entrevista pro canal Nova Escola, na qual ela analisa os impactos da isolamento social para os processos de alfabetização e letramento, destaca a importância do contato das crianças com o mundo da escrita, bem como aponta possibilidades de intervenção da escola com vistas a favorecer contextos de letramento mesmo diante da pandemia.

Os desafios em relação ao letramento, ou seja, a introdução da criança na cultura da escrita, ao desenvolvimento do contato com o material escrito, realmente no que se refere às escolas públicas, isso se torna difícil nessa fase da quarentena. Porque, em geral, não possuem o material escrito, ou tem pouco acesso a material escrito. Que é o que se faz ao lado de ensinar a ler e escrever.

O que a escola pode fazer, o que a escola deve fazer sobre esses aspectos é enviar as famílias livros de literatura

infantil, incentivar os pais e familiares a lerem histórias para as crianças, a observar o que vem escrito na conta da água (...) para a criança compreenda que a escrita é usada como uma forma de informação, de comunicação entre as pessoas.

É muito importante a leitura de histórias para as crianças, embora haja também uma técnica, uma forma específica de ler uma história para uma criança. (...) É difícil imaginar, um pai, uma mãe, um tio, uma avó que tenha dificuldade de leitura fluente, e que leia uma história para criança soletrando, ou silabando. Isso mais prejudica do que ajuda. Mas só o fato de a criança poder manipular livros, folhear, ver que o livro é feito de letras, tudo isso ajuda do ponto de vista do letramento. Mas, também, o letramento é algo a ser feito de forma planejada, com fundamentos teóricos e literários, que as professoras é que são formadas para isso.

Em síntese, tanto alfabetização como letramento estão sofrendo muito mais que outras áreas, outras disciplinas, outras fases da escolarização por essas razões. (...) As crianças vão estar defasadas quando voltarem à escola. O que é mais importante nesse momento, talvez seja, dar continuidade, tal que é possível fazer. (...) mas o mais importante será já planejar a volta das crianças, como retomar o processo, como dar continuidade ao processo, tendo um diagnóstico de onde elas chegaram, ou não chegaram durante esse período de quarentena. (SOARES, NOVA ESCOLA, 2020)

As colocações de Magda vão ao encontro da realidade relatada pela docente que evidencia os desafios ao letramento, relacionando-os ao baixo grau de letramento dos pais. Embora a docente também destaque a pandemia fez com que as famílias se tornassem mais presente na vida escolar das crianças, bem como possibilitou a escola conhecer um pouco mais sobre a realidade dos educandos. Assim, durante a pandemia, mesmo os pais e familiares enfrentando dificuldades de compreender as atividades propostas nos livros e as orientações dos docentes para os estudos dirigidos, a professora entrevistada destaca que foi imprescindível a participação das famílias para que as crianças conseguissem progredir, ou mesmo não regredir, nos estudos no contexto do ensino remoto.

O letramento da criança é o mais difícil, pois dependemos dos pais, pois são eles quem irão fazer essa mediação. Como muitos não sabem o que fazer, acaba dificultando. A verdade é que não tem uma forma fácil de conduzir a alfabetização de forma remota. Se falarmos que existe estamos mentindo. Não é fácil, pois o aluno precisa de muita disciplina e sabemos que são poucas famílias que se dedicam. Na hora de orientar os pais, tento ser bem objetiva nas atividades. Quando a família tem dificuldade, busco atender de forma individual pelo Whatsapp. Esse ano temos famílias mais participativas, que buscam acompanhar suas crianças, mesmo com todos os desafios do dia a dia. (Professora A, entrevista realizada em junho de 2021)

Segundo as colocações da professora entrevistada o letramento, ou melhor a alfabetização em contexto de letramento, apareceu como o principal desafio desse período pandêmico, pois decodificar palavras sem que elas estejam ligadas a situações concreta de uso, como: a possibilidade de se emocionar com uma história, ou compreender as instruções para a montagem de um brinquedo, ou ainda, mandar uma mensagem no whatsapp, é pouco instigante e nada significativo. Outra questão que se destacou foi a referente a disciplina, entendida aqui não como comportamento, mas como hábito de estudos, tempo e espaço pensado pedagogicamente para o aprendizado. Precisamos frisar que nem todas as crianças que chegaram à turma do 2º ano analisada tinham vivenciado a educação infantil, e que basicamente todas as crianças que estavam na turma vinham de um 1º ano realizado em modelo remoto. O ciclo da alfabetização seria uma fase na qual as crianças adentrariam mais sistematicamente a uma rotina pedagógica que propiciaria o hábito do estudo, o aprender a estudar, isto foi prejudicado pelo contexto de isolamento social e distanciamento, de tal forma que a retomada as aulas presenciais para esse público implicará uma reaproximação e apropriação do ambiente escolar, que alguns sequer chegaram a conhecer.

Outra atitude que acompanhamos no grupo dos whatsapp foi o encaminhamento de livros de literatura infantil em pdf e links, entretanto sem uma orientação de como usá-lo, sem contextualizá-lo dentro de uma atividade, sem o reforço da importância do ato de ler para uma criança, ficando a cargo dos pais abrir o link ou não, ler o ignorar. Nesse

cenário desponta, ainda, como desafio material o peso do arquivo, a qualidade dos dados móveis para baixa-lo, o desafio de ler pelo celular.

Como observadora uma alternativa aos textos em pdf seria a construção de malas de leitura itinerantes, pegues na escola e depois devolvidas para ela, pra que fosse higienizadas e encaminhadas a outra criança, junto com essas malas poderia ir uma cartinha da criança que pegou a mala anteriormente, com desenhos e textos, contando sua experiência, qual livro mais gostou, dizendo do seu dia, como forma de exercitar a função social da escrita, num contexto real. Sabemos que seria uma atividade trabalhosa, porém plenamente possível. Entretanto mantém-se a percepção que garantir a integridade física dos livros e recursos didáticos da escola é prioridade.

Para Magda Soares (2003, p.16.), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” De acordo com a autora, apenas ensinar a ler e a escrever é insuficiente, não basta alcançar níveis de alfabetização funcional onde as pessoas leem e escrevem e não são capazes de comunicar, de fazer uso desse conhecimento numa esfera social.

Salientamos ainda, que o letramento deve ser visto como uma forma de encontrar significado e prazer nas leituras que se desenvolvem tanto em ambiente escolar como fora dele. Nesse sentido é fundamental termos clareza que a escola mesmo sendo a instituição socialmente designada para conduzir de forma pedagógica e sistematizada o processo de alfabetização e letramento, ela não tem hegemonia absoluta no processo, pois cada vez mais a cultura escrita faz parte da rotina das crianças, perpassando os mais variados gêneros textuais como: os outdoors, panfletos, manuais de brinquedos, encartes de propaganda, etc. Diante desse fato podemos afirmar que as crianças trazem diferentes bagagens de letramento, ofertadas no ambiente familiar e social, antes de ingressarem no âmbito escolar, como diria Paulo Freire a leitura do mundo precede a leitura das palavras, e a leitura do mundo deve ser ampliada com o domínio da escrita, possibilitando uma leitura crítica da realidade e potencializando sua transformação. De tal forma, para Freire alfabetizar:

“E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas

numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos educação e educação é um ato fundamentalmente político”.(FREIRE, 1991, p.8)

Paulo Freire conceitua o processo de alfabetização de maneira distinta das ideias de Magda Soares e Emília Ferreira, pois para ele o ato de alfabetizar já comporta a dimensão da leitura do mundo. Sem objetivar entra no debate teórico em torno da conceituação do termo alfabetização, o que nos interessa é perceber a importância da articulação entre texto e contexto, mundo vivido e mundo da palavra, de tal forma que o domínio das ferramentas da leitura e da escrita sejam uma forma de expressão, análise, compreensão e intervenção no mundo.

Outra questão que merece destaque é a valorização dos saberes prévios dos educandos, das vivências que mesmo as crianças mais jovens trazem para o ambiente escolar, uma vez que numa perspectiva das teorias críticas da educação é impossível pensar os educandos como tábulas rasas. Partindo da percepção dos estudantes como autores sociais produtores de conhecimento e com vivências ímpares, é importante destacar a potencialidade do fazer coletivo, da aprendizagem colaborativa, uma vez que as crianças têm trajetórias específicas dentro do processo de alfabetização e letramento a partir de suas vivências sócio-culturais.

Vejamos a seguir como a professora descreve sua prática pedagógica a partir do tripé saberes prévios, ludicidade e fazer colaborativo.

Em sala minha prática com alunos era trabalhar de forma lúdica, buscava sempre trazer as vivências dos alunos através de exemplos do seu dia a dia. Fazia sempre a prática de leitura, dividia os alunos por níveis e trabalhava de forma cooperativa entre eles, os que já dominavam o assunto e a leitura ajudava os que estavam em um nível menor. Com a realidade da pandemia, se perdeu muito essa interação, pois agora ficou aos cuidados da família, onde boa parte não possui entendimento adequado para exercer esse papel. Essas atividades que eram feitas passaram a ser de forma individual, através de chamada de vídeo.

Hoje, uma das estratégias que tenho utilizado, é fazer videochamadas, pois me aproximo mais deles, e tenho uma noção do grau de dificuldade que se encontram.

Sempre busco trazer o lúdico, usando filmes, músicas... Uma das minhas estratégias é usar vídeos educativos. Infelizmente nem todos interagem como o esperado, poucos são os que dão retorno. Como a turma do 2 ano não há uma avaliação escrita, mas sim diagnóstica, faço isso quando fazemos a vídeo chamada. (Professora A, entrevista realizada em junho de 2021)

A fala da professora destaca a importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, de adentra ao mundo da imaginação, de capta a atenção dos estudantes para o universo das palavras, tornando a aprendizagem prazerosa e divertida, evitando que o processo de alfabetização se reduza ao enfadonho esquema de memorização, cópias e repetições.

Destaca, ainda, a importância do trabalho cooperativo, com base na interação, na troca de experiência e no intercâmbio de saberes, dialogando com as teorias da aprendizagem que enfatizam a cooperação e a interação, afinal a aprendizagem não se faz no isolamento. Outra questão que merece ser pontuada é a ideia da avaliação como diagnóstico, entender como está o percurso desses estudantes, para a partir disso pensar em estratégias de aprendizagem, se não para por em prática imediatamente, para planejar essa retomada das aulas presenciais. De sua falamos inferimos como o ensino remoto impactou em sua prática de alfabetizar ao dificultar o trabalho com o lúdico, de construir um ambiente interativo/cooperativo e ao inviabilizar uma avaliação competente que permitisse traçar caminhos para a superação das dificuldades.

Por fim, destacamos que a alfabetização é o letramento são direitos sociais, fundamental para a construção de uma cidadania plena, sendo o analfabetismo uma expressão concreta de um sistema político, econômico e social injusto, excludente, racista, machista e escravagista. Assim, para nós o compromisso com a alfabetização e o letramento é um compromisso ético e social na construção de uma sociedade, mais justa e mais humana por meio da educação. De tal forma que é urgente entender o que foi vivenciado como prática alfabetizadora na pandemia, avaliar os prejuízos e traçar novos caminhos para que nossas crianças tenham acesso competente ao domínio da leitura e da escrita e aos usos sociais que se fazem delas de forma a ampliem sua cidadania ativa e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, esse trabalho evidenciou a necessidade de no retorno as aulas presenciais intensificar o processo de alfabetização e letramento de nossas crianças, pois foram inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas escolas e famílias com o ensino remoto. Dentre os principais desafios identificados nessa pesquisa destacam-se a dificuldade de acesso as ferramentas digitais, o baixo grau de letramento dos tutores das crianças, a dificuldade da escola em acessar essas famílias, bem como as condições de trabalho docente e o pouco domínio da tecnologia digital.

A quarentena interferiu no processo de aquisição da leitura e da escrita, o que perpassa não apenas o debate em torno das questões didático-pedagógicas, mas envolve uma reflexão sócio-política e econômica. Pois a pandemia e o modelo de aulas remotas evidenciaram a desigualdade educacional, tendo como uma das fases mais visível a falta de acesso a ferramentas digitais, embora abarque outras questões como o baixo letramento dos tutores das crianças, o abismo que separa os pais da escola, as precárias condições do trabalho docente e a ausência de uma política pública específicas para enfrentar este momento pandêmico e garantir o mínimo de equidade social e educacional.

Nessa conjuntura, as vídeo chamadas individualizadas, os roteiros de atividades encaminhados com antecedência, a seleção e uso de vídeos educativos da internet e principalmente a construção de relações de parceria com as famílias apareceram como possibilidades para viabilizar minimamente a alfabetização e letramento das crianças. Assim sendo, o trabalho conjunto entre escola e família, no qual os pais ou responsáveis acompanham as atividades escolares, organizam os materiais e preparam o espaço de estudo; e a professora selecionam o conteúdo, orientava as atividades, sugeria jogos, livros e links. Temos consciência que essas medidas foram incipientes, entretanto foi o possível de ser feito em contexto pandêmico, no qual a prioridade era garantir a vida e a segurança dos profissionais, das crianças e suas famílias.

Por fim, destacamos que com a retomada das aulas presenciais podemos identificar com maior clareza os déficits educacionais gerados pelo contexto pandêmico, bem como reafirmar nossa crença na

potencialidade da escola e na ação dos educadores para a construção de um ambiente alfabetizador, lúdico, interativo, colaborativo e crítico, com possibilidade de formar uma criança autônoma que lê, registra, compreende e cria, interagindo com o mundo em que vive e intervindo nele.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

JERUSALINSKY, Julieta. Ser bebê, criança e adolescente na pandemia: cuidar e educar nas encruzilhadas psíquica e os riscos da COVID-19. In: **Revista Criança uma abordagem transdisciplinar**. Peças Soltas, Julho, 2020. Disponível em: <https://lalalingua.com.br/>. Acesso: 05, jun.2021.

FERREIRO, E. e TEBEROSKYA. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4), SP

SILVA, Alexsandro da. et al. **Práticas de Alfabetização**: Processos de Ensino e Aprendizagem. Recife: Ed. UFPE. 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. Letramento e alfabetização as múltiplas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. (nº 25). ANPED, Minas Gerais, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25, p.5-17.

SOARES, Magda Becker. Leitura e alfabetização: estratégias e ferramentas para o ensino remoto [Entrevista concedida a] **Nova Escola**. Canal do youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sy8UcWPI2Ks> Acesso em: 10 jul. 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

JANICE GALLERT¹

RESUMO

Nesse estudo abordo o processo de ensino da leitura e da escrita na perspectiva discursiva e interativa, para tanto é importante compreender que os significados produzidos pela prática social da leitura e da escrita dinamizam processos de objetivação, sendo a linguagem escrita uma dessas configurações de objetivação dos significados. A pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico e se fundamenta na alfabetização e no Letramento em SOARES (2016) e SOLÉ (1998) Concomitante apresenta-se o processo inverso ao de objetivação, que é o de apoderamento dos significados objetivamente existentes na prática social e nas diversas maneiras de registro escrito dela dinamizados. Para que um indivíduo formule um enunciado que faça sentido aos demais, é importante que ele se aproprie dos enunciados e dos significados existentes. Os enunciados individuais empoderam-se da apropriação dos enunciados presentes na sociedade. A apropriação das diversas maneiras de expressão escrita mais elaborada e opulenta em nossa sociedade é condição fundamental para o desenvolvimento de nossa própria expressão da leitura e da escrita. Por mais original que seja o pensamento a ser expresso

1 Doutoranda em Educação, pela Universidade Tuiuti/PR, Bolsista PROSUP/CAPES. janice-gallert10@gmail.com;

e a linguagem que o expressará, tanto um quanto o outro se alimentam das ideias, teorias, discursos e linguagens disponíveis na sociedade.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Letramento, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta uma abordagem de Alfabetização e Letramento e posteriormente faz alusões ao uso de intervenções de leitura e de escrita que foram elaboradas na pesquisa como meios que contribuem para o desenvolvimento de habilidades leitoras de compreensão e interpretação aliada a produção escrita, a partir de narrativas significativas. Sendo a leitura e a escrita compreendidas como um caminho de interação entre o leitor, o escritor e o texto e objeto de utilização autônoma dos leitores e dos escritores.

Assim é necessário se preocupar com a formação de leitores. Mas de quais sujeitos leitores e escritores? Aqueles que sejam capazes de movimentar-se em particularidades de mecanismos e habilidades? Que intervenções, estratégias e atividades podem ser organizadas para que os alunos e alunas distendam estas aptidões incluídas no ato de ler e de escrever?

No entanto para aprender as estratégias, o aluno pode interligá-las a uma atividade de leitura e escrita significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura e de escrita em que se garanta sua aprendizagem significativa. Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno pode vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura e a escrita ou com dificuldade de leitura e de escrita.

Nessa mesma senda compreende-se que é por meio do movimento entre teoria e prática em situações reais de práticas de leitura e de práticas de escrita, que o docente poderá com perspicácia perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores e escritores autônomos e competentes.

METODOLOGIA

Com base no estudo pode-se afirmar que essa pesquisa e caracterizada como interpretativista, ou também conhecida como qualitativa, por ser o tipo de pesquisa que observa os pontos de vista de diversos autores, os interligando entre si, para possivelmente realizar a análise. Ela também busca entender os fenômenos a partir de dados coletados em práticas de leitura e de práticas de escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo isso em vista, é possível trazer uma

definição sobre esse tipo de pesquisa que pode ser apresentada nesse contexto:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

De acordo com a definição de Denzin e Lincoln (2006) citada anteriormente, é possível perceber que esta pesquisa também é de natureza aplicada, pelo fato de que os textos utilizados estão ocorrendo socialmente de forma natural, ou seja, os textos estão publicados e estão circulando em comunidades linguísticas, escolares e em outras áreas educativas.

No que se diz respeito a questão de levantamento bibliográfico, esta pesquisa se caracteriza como sendo de cunho bibliográfico por ser baseada em materiais que já estão prontos, como livros e artigos científicos (GIL, 2008). Assim, pode-se dizer que a base deste estudo foi feita por meio de fontes bibliográficas, as relacionando de acordo com o ponto de vista da autora.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente o processo de alfabetização evoluiu, passou por grandes discussões, cabendo destacar seus pressupostos, procedimentos e conceitos ao longo do tempo e, mais recentemente, o fato, a ação de ler e escrever implica vários processos e subprocessos cognitivos que requerem do alfabetizador conhecimento nessa área.

Na senda da sociedade contemporânea exige o letramento. E o mesmo se apresenta por meio de: imagens, fotografias, letreiros, manchetes de jornais, placas de rua, sinais de trânsito, cartum, cartões de crédito, cheques, notas fiscais, notas promissórias, recibos, documentos, rótulos, revistas, livros, cartazes, campanhas publicitárias, entre outros.

Já a autora Ângela Kleiman (2007, p. 1) explica que o letramento tem como objeto de reflexão os aspectos sociais da escrita e que uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: e uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

Assim, como as práticas sociais da leitura e da escrita são tão diversificadas, Souza e Cosson (2011 p. 102) propõem falar em letramentos, no plural, para designar toda a extensão e a complexidade do fenômeno. Dentre esses letramentos caracteriza-se o letramento literário, o qual, de acordo com Cosson (2018), traz na sua concepção a função de promover o papel humanizador da leitura e da escrita.

Em consonância cabe a afirmação de que somos leitores e escritores em tempo integral, mas não lemos do mesmo jeito, nem escrevemos os diferentes textos que se apresentam e nem todos têm acesso ao letramento necessário para fazer uso da leitura e da escrita no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade e fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo no decorrer da vida.

Assim, é uma tarefa da escola propiciar aos seus discentes, por meio da leitura e da escrita, os instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo para assim exercerem sua cidadania com compromisso e responsabilidade social.

Como mencionada a leitura e a produção escrita são tarefas complexas que precisam que todos os envolvidos tenham conhecimentos das possibilidades e dificuldades existentes, para assim buscar estratégias diferenciadas de automatizar a leitura e a produção escrita e assim, contribuir para compreensão leitora dos estudante, sabendo-se, que o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita (decodificação) e apenas um item, embora necessário, no processo de leitura, cujo objetivo é adquirir a compreensão e interpretação do texto.

O ensino da lectoescritura tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a educação no país, e vários estudos dedicam-se a desvendar este processo tão complexo que é aprender e ensinar a ler e a escrever. Mesmo sabendo-se que existem

muitos fatores que afetam o ensino aprendizagem deste mecanismo cognitivo, e que nem sempre se podem resolver todos os problemas inerentes aos aspectos socioeconômicos e culturais em que o estudante está inserido, temos a nosso favor o fato de podermos fazer uso de uma ferramenta basilar: a estimulação do cérebro humano, de modo a contribuir para uma formação que possa sempre abrir novas oportunidades. Como ressalta Soares,

“aprender o sistema de escrita e apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de se tornarem competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, que promove outras (SOARES, 2016, p. 334).

Outrossim, aprender a ler não é só uma atividade de grande importância para a inserção cultural do ser humano, mas também de grande relevância para participação em práticas sociais, pois ativando o cérebro dos alunos com afetividade e motivação, a escola fará valer a sua função social. É sabido que existem fatores sociais enraizados na sociedade que não dependem exclusivamente da escola; entretanto, esses fatores não podem impedir ou limitar a escola de ativar e despertar seus estudantes, fazendo uso de um recurso extraordinário que o estudante possui, que é o seu cérebro

Entretanto, depara-se no cotidiano escolar com estudante que não gostam de ler e escrever ou que dizem não compreenderem o que leram, ou ainda, que apenas conseguem indicar informações presentes no texto, que não tem subsídios necessários para produzir um texto de uns determinados gêneros, não é este o letramento imprescindível para o exercício da cidadania e para estar preparado aos desafios que terá durante a vida.

Nesse viés percebe-se que formar leitores e escritores habilidosos que sentem prazer de ler e escrever, que leiam para estudar e conhecer conhecimentos ou para fazer uso das informações para as mais variadas finalidades é formar as bases para que os sujeitos continuem a se desenvolver por meio da aprendizagem no decorrer de sua vida.

Em consonância com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma incisiva para autonomia dos sujeitos, no momento em que a leitura e a escrita passam a ser uma ferramenta

importante para que se dirija com certas propriedades em uma sociedade letrada.

Desse modo a escola é espaço de agrupar e compartilhar conhecimentos. É nela, que os estudantes se interatuam numa concordância social específica, a combinação de ensino. O estudante, é colocada diante da difícil atividade de entender os fundamentos dos conceitos sistematizados ou científicos enquanto que o professor é o mediador que irá orientá-lo. Outrossim, é preciso entender que ensinar a ler e escrever é uma das tarefas que se desenvolvem na escola e que essas práticas acontecem por meio do respaldo teórico e prático do docente e da participação de ambos no processo.

Nessa senda, o estudante necessita da mediação do outro para conceber e aprender autonomamente as tarefas e operações culturais. Desse modo, elenca Vygotsky (1984), que a educação escolarizada e o docente têm uma função singular no desenvolvimento do indivíduo.

De acordo, que a proposta de leitura e de escrita enquanto resultado de interação, inicia-se do pressuposto de que o texto é suscetível de várias interpretações e que é tarefa do docente mediar os conhecimentos oriundos de uma esfera social mais abrangente do estudante para propiciar uma conexão com o texto.

No que tange a leitura e a escrita são processos que se conectam e se movimentam entre o que se sabe no texto e o que se despoja dele, evidenciando meios dinâmicos de produção de significados que propiciam as diversas condições de interação entre sujeito e linguagem, pode então, ser compreendida como precursora essencial do sujeito, como prática social e como atividade de coprodução do texto.

O ensino direto, explícito e considerado mais adequado, já que o objeto a ser aprendido é um construto cultural exterior à criança, um sistema criado pelo homem, com objetivo de tornar visível o oral, para isso inventando formas de representação dos sons de fala natural e inata em notações gráficas convencionais e frequentemente arbitrárias (SOARES 2016, p. 339).

Por outro lado, o processo de leitura e de escrita envolve tanto a interpretação quanto a produção textual, assim ao efetivar a leitura o aprendiz exercita a competência de leitor. Diante disso, pode-se afirmar que a escola pode cada vez mais ampliar as tarefas de leitura e de

escrita em sala de aula a partir da oferta de inúmeros projetos didáticos e, na sala de aula, independente da disciplina cursada, as atividades relativas a leitura e a escrita podem ser intensificadas a partir de utilização dos diversos gêneros discursivos, visando sempre estimular o aluno ao prazer pelo texto e na ampliação do repertório de leituras e de produção escrita.

Ao adentrar nesse percurso o sujeito faz uma leitura textual com todo seu ser e sua bagagem sociocultural, o leitor e o escritor constituem-se, identificam-se, alimentam-se e projetam-se no texto, aproximando-se e alguns momentos e em outros se distanciando das ideias que alimentam texto, assim, mesclam às suas ideias, as convexidades textuais que advém do texto, o que lhe possibilitado pela inconclusividade do texto, pelos espaços abrenunciados pelo autor.

Para formar alunos leitores e escritores, é necessário que o docente seja um bom Leitor e escritor, que tenha absolutamente claro o que é, qual a sua função, para que serve, e, principalmente, como ela poderá contribuir no decorrer da vida de cada indivíduo. Visando despertar no aluno o prazer pela leitura e a produção escrita de textos de diferentes gêneros.

Percebe-se o quanto pode ser valorizada a leitura e a produção escrita de textos, e urge que o estudante tenha conhecimento dos gêneros discursivos, fazendo com que os estudantes se apropriem da linguagem.

Cabe aqui também evidenciar que para entender o processo de leitura e de escrita considera-se as etapas apresentadas por Cabral (1986), identificadas como: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados; a compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias principais; a interpretação é a fase de utilização crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê e a retenção é o que o leitor absorve do que compreendeu ou interpretou sobre o texto.

Assim, a leitura e a produção escrita passam por um processo interno, mas precisa ser ensinado e uma necessidade para a condição que isso aconteça, ou seja, para o estudante conhecer, é que ele perceba e entenda como o professor elabora uma tarefa de interpretação.

Para os estudantes é muito importante que assistam a um processo de leitura e de produção escrita que lhes propicie observar

procedimentos de compreensão do texto em ação em uma situação tanto significativa como funcional.

Em consonância com a atividade com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. A ilustre autora nos possibilita atentar para a situação de que a maior parte das tarefas escolares é indicada para avaliar a compreensão da leitora dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente e habilidoso.

Outrossim, muitos estudantes que são desprezados, excluídos e até rotulados como apresentando dificuldades de aprendizagem teriam condições de atingir níveis mais aprofundados de leitura, se fossem ensinadas a ler de maneira apropriada e com intervenções necessárias.

Outro aspecto importante a salientar logo, a leitura e a escrita não podem ser interpretadas como uma mera codificação dos signos linguísticos, mas como “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso as especificidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 70).

Para considerar, seria pertinente, necessário e proveitoso ensinar o estudante, de maneira direta e explícita, mediando seu esforço de relacionar fonemas e grafemas de maneira sistemática e lúdica, desafiando o estudante a realizar diferentes descobertas com ferramentas motivadoras e tarefas diversificadas, por meio de atividades que favorecem a aprendizagem, com estímulos que exploram o universo infantil, tais como: brincadeiras, cantigas de roda, manipulação de objetos concretos, fantoches, dramatização, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, contação de histórias, dentre outras inúmeras tarefas que colaboram para estimular o imaginário infantil dos estudantes durante a alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa percebeu-se que a escola é um espaço, por muitas vezes que influencia o individualismo, principalmente ao iniciar o processo de alfabetização e a prática com a língua escrita, ocorre, assim, a competição entre os estudantes. Por outro lado, com as práticas de letramento, há maior cooperação e interação entre os estudantes.

No entanto na prática da leitura e de produção escrita, dentro do letramento, é conectiva e interativa, pois o docente tem a incumbência de orientar e propor perguntas para situar o aluno no texto. Tais perguntas orientarão tanto o leitor iniciante quanto aquele que já sabe utilizar a leitura com precisão. Assim, todos os estudantes podem trabalhar em conjunto: os que não sabem podem tentar entender as questões propostas no texto pelas imagens e outras conexões elaboradas pelo professor; por sua vez, aqueles que já tem a aprendizagem do código podem auxiliar os outros estudantes com as próprias interpretações, ou até mesmo com o silêncio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que habilidade de leitura e de escrita durante os processos de alfabetização e letramento vai além da decodificação dos códigos linguísticos compreendendo a decodificação de palavras e a polissemia de sentido que tais podem oferecer. Outro tipo de leitura e a de mundo na qual, consiste em analisar imagem, situações cotidianas a sua volta etc. onde faz uso da percepção da realidade presente em objetos, discursos, expressões corporais ou quaisquer outras possibilidades que estejam inseridas no contexto. Assim, reforça o quanto essas habilidades são amplas e complexas, demandando do estudante que o mesmo seja letrado para o saber capaz decodificar e refletir afim de analisar.

Outrossim, o letramento surge como conexão da leitura e da escrita de maneira complementar e ampliar a percepção e interpretação de um texto ou contexto social. Percebido que é aplicável em qualquer situação.

Ademais, para iniciação e desenvolvimento da leitura e da escrita reflexiva, surge a importância da escola como o meio de apresentação e trabalho dessas habilidades, já que a mesma assume a função de formadora de cidadãos.

Nessa senda o estudante adentra ao ambiente escolar tendo um conhecimento prévio acerca do mundo a sua volta, sendo assim, as instituições de ensino se apropriam desse conhecimento para o desenvolvimento, ampliação e construção do sujeito. Mediante isso, o docente cumpre a função de sujeito essencial nessa construção, apresentando-se como o mediador entre o meio social e o estudante, e

ampliando o entendimento e a compreensão em diversas áreas, do conhecimento e do ensino.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.*** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CABRAL, Leonor Scliar. ***Processos psicolinguísticos de leitura e a criança.*** Letras de hoje. Porto Alegre: 19 (1): 7-20, 1986.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. ***O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.*** Artmed: Porto Alegre, 2006.

GIL, A. C. ***Como elaborar projetos de pesquisa.*** São Paulo: Atlas, 2008.

KATO, Mary. ***O aprendizado da leitura.*** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Silvia. ***Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.*** 2 rep. Campinas: Mercado de letras, 2002.

_____. ***Leitura: ensino e pesquisa.*** Campinas: Pontes, 1989.

_____. ***Oficina de leitura: teoria e prática.*** Campinas: Pontes, 1997.

_____. ***Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.*** São Paulo: Pontes, 1989.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. ***Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos.*** Florianópolis: Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. ***Sistema Scliar de Alfabetização: Roteiros para o Professor,*** 1o Ano. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. ***As aventuras de Lili***. Florianópolis: Lili, 2014.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. ***Processamento botton-up na leitura***. Veredas on-line–Psicolinguística. p. 24-33 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, 2008.

SOARES, Magda. ***Alfabetização: a questão dos métodos***. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. ***Estratégias de leitura***. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente***. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO ACERCA DO PROJETO “LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA” NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE BREJINHO/RN

ERIVANIA MELO DE MORAIS¹
ELIZABETH PEDRO BEZERRA²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral dialogar acerca das reflexões preliminares acerca do projeto “Leitura do mundo precede a leitura da palavra” desenvolvido na Escola Municipal Dinarte de Medeiros Mariz no Município de Brejinho/RN com a turma do 5 ano B. Elucidamos como objetivos específicos: apresentar a concepção de alfabetização e letramento; apontar como surgiu o projeto apresentado; e elucidar os desafios e horizontes do processo de ensino – aprendizagem a partir de um multiletramento pautado na realidade concreta dos estudantes. Para realizar esta reflexão inicial nos pautamos nos seguintes autores: Freire (2011, 2019), Ferreiro (2011), Soares e Batista (2005), Soares (2004), Rojo e Moura (2012), entre outros. Como perspectiva metodológica, optamos por uma abordagem qualitativa que segundo Gil (2007), permite a obtenção de novos conhecimento. Tomamos como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica e a descrição dos processo do projeto desenvolvido. Dividimos o texto em três momentos: primeiro

1 Doutora pelo Curso de Pós – Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, moraiserivania@gmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, elizabethpb86@gmail.com.

debateamos a concepção de alfabetização e letramento que defendemos; em seguida apontaremos como o projeto surgiu e por fim, elucidaremos os desafios e os horizontes possíveis das aprendizagens a partir da pluralidade e multiletramentos que ampliem os campos de mediações para o ensinar e o aprender. Apesar dos desafios devido a realidade social dos estudantes, o projeto possibilita um caminho possível de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento, Projeto de leitura e escrita, Aprendizagens plurais.

INTRODUÇÃO

No início dos anos de 1990 tivemos um processo de mudanças educacionais pautadas nas concepções neoliberais que tinham como esteio uma “Educação para todos³” Gadotti (1992). E esse movimento era uma resposta aos altos níveis de alfabetização, de repetência e de evasão escolar herdeira dos anos de 1970 e 1980. A culpabilização dessas problemáticas destinava-se aos estudantes, a escola ou as famílias, sem contudo compreender o contexto socioeconômico e a realidade concreta ao qual a sociedade brasileira se inseria.

Essa realidade de analfabetismo, de repetência e evasão escolar tiveram a partir dos anos 2000 muitos enfrentamentos com políticas sociais. Os desafios que seguem não são os mesmos dos anos citados, mas ainda persistem com outras características e têm se transformado a partir do movimento do real necessitando um olhar crítico e cuidadoso.

Em 2019 com a pandemia da covid⁴, às escolas tiveram que se reinventar da forma como podiam e o processo de ensino-aprendizagem ficou comprometido. Com isso, segundo Moraes (2021, p. 4) começou um grande esforço dos profissionais da educação no sentido de “pensar caminhos possíveis para aquele contexto [...] para que a educação pudesse continuar com as atividades didático-pedagógicas com o processo de ensino-aprendizagem”. Assim, muitos estudantes que atravessaram este contexto pandêmico que deveriam estar alfabetizados, sabendo minimamente ler e escrever, ainda não conseguem dominar esses códigos do letramento.

Nesse sentido, o projeto “Leitura do mundo precede a leitura da palavra”, surgiu após realizamos o diagnóstico inicial do ano letivo de 2022. Observamos que uma grande parcela da turma do 5 ano B tinha dificuldade com o processo da interpretação de texto, com a leitura e a escrita.

3 Para melhor compreender esse contexto ler o livro *Diversidade Cultural e Educação para todos* do Moacir Gadotti.

4 O Sars-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome) que provoca uma síndrome respiratória aguda grave e que só no Brasil já vitimou mais de 680 mil pessoas

A turma formada por 27 estudantes e dessa totalidade com três níveis distintos⁵. Sendo aqueles que acompanham o que está preconizado pelo 5º ano no currículo educacional, os que conseguem ler e escrever, mas não compreendem e interpretam e o terceiro nível com aqueles estudantes que não conseguem acompanhar os códigos do letramento. Isso nos levou a pensar o que poderíamos fazer para mediar esse processo a desenvolver a leitura e a escrita nos estudantes.

Nesse ínterim, este trabalho tem como objetivo geral: dialogar acerca das reflexões preliminares do projeto “Leitura do mundo precede a leitura da palavra” desenvolvido na Escola Municipal Dinarte de Medeiros Mariz no Município de Brejinho/RN com a turma do 5 ano B. Elencamos como objetivos específicos: apresentar a concepção de alfabetização e letramento que nos norteia; apontar como surgiu o projeto apresentado; e elucidar os desafios e horizontes do processo de ensino – aprendizagem a partir de um multiletramento pautado na realidade concreta dos estudantes.

Para realizar esta reflexão inicial vamos ter como esteio os seguintes autores: Freire (2011, 2019), Ferreiro (2011), Soares e Batista (2005) Soares (2004), Rojo e Moura (2012), entre outros que nos possibilitaram uma aplicação nas discussões da alfabetização, do letramento e para pensar a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Como perspectiva metodológica, optamos por uma abordagem qualitativa em que buscamos refletir acerca dos nossos objetivos de forma crítica. Gil (2007) afirma que a pesquisa qualitativa permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Tomamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2007) e Laville e Dionne (1999) é revisar trabalhos já disponíveis em livros, artigos científicos e a descrição inicial do projeto desenvolvido com o 5 ano B, apontando suas etapas de construção e os processos preliminares, analisando-os de forma reflexiva, porém inconclusiva, tendo em vista que, ainda não está finalizado.

Com isso, para uma melhor sistematização, organizamos o texto da seguinte forma: apresentaremos algumas concepções de

5 Fizemos essa sistematização em nivelamento sem ter como objetivo de segregar ou dividir, mas para compreendermos a complexidade do desafio que é estar numa turma com crianças entre 10 e 12 anos que conseguem acompanhar e outros que não sabem o alfabeto

alfabetização e letramento. Em seguida apontaremos como o projeto surgiu e por fim, elucidarmos os desafios encontrados com a complexidade da turma do 5 ano B da escola pública do Município de Brejinho/RN, levando em consideração, os elementos pedagógicos e as outras dimensões que acabam reverberando no processo de aprendizagem e que não se pode desvincular do processo de análise e de reflexão.

Pensaremos nas conclusões os desafios e horizontes desse projeto para o incentivo e fomento de mediações do ensino e da aprendizagem para desenvolver o processo de autonomia e conscientização dos estudantes.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: ALGUMAS CONCEPÇÕES.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2011 p. 29-30)

Quando estamos falando em alfabetização e letramento não estamos apenas nos referindo ao processo de escrita, mas estamos problematizando a questão da compreensão e da conscientização desse processo, ou seja, se refere ao domínio dos códigos, signos e representações da sociedade, mas a interpretação dos mesmos.

Se os estudantes dominarem o alfabeto, as sílabas, a formação das palavras a construção de um sistema mais complexo, sem contudo, compreender aquilo que se está escrevendo, lendo sem realizar conexões com a realidade ou com o mundo social, o processo de conscientização não estará completado, uma vez que, como afirma Freire (2011) a leitura do mundo, da realidade é a base para compreendermos a escrita, a palavra e esse movimento constitui a transformação da nossa conscientização e da nossa práxis, ou seja, da nossa relação teoria e prática.

Dessa forma, escrever e ler sobre algo distante torna mais difícil o processo de aprendizagem, apesar de não impossível. Entretanto, é importante partir de saberes que se conectam com a realidade dos estudantes e que fazem sentido para os mesmos (CHARLOT, 2000).

Soares (2009, p. 31) ao refletir acerca do processo de alfabetizar apontar ser a “ação de alfabetizar de tornar alfabeto”. Assim, ainda buscando aprofundar essa concepção percebe-se que o

termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES; BATISTA, 2005 p. 24)

Podemos afirmar que a alfabetização envolve uma complexidade de processos e que necessita de uma pluralidade de linguagens de aprendizagens, de letramentos. Nesse sentido é importante compreender a noção de letramento e a sua ampliação.

Segundo Soares (2009) a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy que quer dizer a condição de ser letrado, designando portanto, estado daquele que é literate que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Ainda de acordo com a autora,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14)

A alfabetização e o letramento são vias de mãos duplas e ambos se complementam. Não há como anular o outro no processo de aprendizagem. Dentro das transformações societárias, tecnológicas em que

vivemos não é possível alcançar essa aprendizagem de forma tradicional e descontextualizada da realidade social dos estudantes.

Assim, a perspectiva do multiletramento passa a ser um caminho viável e possível para o desenvolvimento pleno dessas capacidades cognitivas, psicológicas, linguísticas necessárias para a prática da leitura, escrita e interpretação do mundo social.

O multiletramento segundo Rojo e Moura (2012) é uma proposta pedagógica e surgiu em meados de 1996 por pesquisadores americanos como resultado do Grupo de Nova Londres (GNL) que debateu aspectos gerais da educação e a emergência de outros letramentos na sociedade contemporânea. O multiletramento abarca a multiculturalidade e a pluralidade das práticas características das sociedades globalizadas. Assim, para além da noção de letramento, essa abordagem direciona um ensino pautado numa escola plural que seja capaz de formar para a cidadania e para a formação profissional, ética, pessoal e para a atuação na esfera pública.

Nesse sentido, pensando nessa pluralidade de possibilidades de aprendizagens e buscando fazer com que todos os estudantes do 5º ano B sem distinções aprendessem a escrever, ler e interpretar, realizamos o projeto “Leitura do mundo precede a leitura da palavra”, a partir da utilização de gênero textual poema, da escrita autobiográfica, com temas propostos pelos projetos preconizados e direcionados pela Secretaria de Educação do Município de Brejinho/RN e pelos estudantes em sala de aula durante os bimestres em que estamos desenvolvendo e terá como resultado final a manhã de autógrafos com o livro “ Os pequenos escritores do 5º ano B: primeiras palavras, poemas e autobiografias”

COMO SURTIU O PROJETO “LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA”?

Durante o ano letivo de 2022, nos nossos processos diagnósticos com a turma do 5º ano B percebemos uma turma complexa, com 27 estudantes. Desses, 6 estudantes conseguiam acompanhar o que estava preconizado no 5º ano, com leitura, escrita, interpretação de texto, compreendendo as “competências e habilidades” das diversas áreas de conhecimentos. Temos ainda, 11 estudantes que apesar de saberem ler e escrever não conseguem interpretar questões simples.

Da totalidade acima, temos 9 estudantes que não sabem ler e escrever, ou seja, ainda não se alfabetizaram o que nos deixou extremamente angustiadas, sendo este, um dos motivos, conforme já citado, como um dos fatores que nos levou a pensar em quais ações poderíamos mediar para que estes estudantes pudessem desenvolver a leitura e a escrita. A nossa turma tem um estudante com necessidade educacional específica que conta com uma auxiliar, completando os 27 estudantes.

Nós estruturamos o projeto de forma simples em: introdução, justificativa, metodologia, possíveis resultados e referências. Não será possível apresentar todo o projeto, mas vamos elucidar de forma breve como ficou essa organização. Assim para melhor visualização vamos apresentar o quadro abaixo

PROJETO: LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA

INTRODUÇÃO	Objetivo geral: Desenvolver a leitura e a escrita com os estudantes do 5 ano do ensino fundamental anos iniciais. E como objetivos específicos: promover a leitura e a escrita através dos gêneros textuais poemas e gênero literário autobiografia; socializar os trabalhos realizados entre os estudante e durante os eventos da Escola Municipal Dinarte de Medeiros Mariz e da Secretaria de Educação de Brejinho/RN
JUSTIFICATIVA	Com o diagnóstico inicial da turma observamos a necessidade de realizar um projeto que desenvolvesse as habilidades e competências da leitura e escrita. Com a pandemia essa competência ficou ainda mais prejudicada. Assim, estruturamos o projeto para que os estudantes avancem para os anos seguintes, dominando minimamente os códigos linguísticos tão importantes para o processo sociocultural e psicocognitivo humano.
METODOLOGIA	Partindo do pressuposto Freireano da educação como processo de autonomia, de democratização, de liberdade e de conscientização do sujeito, buscamos desenvolver esse projeto tendo como lastro epistêmico a perspectiva de Paulo Freire. E como recurso metodológico utilizaremos os gênero textual poema, a escrita autobiográfica e escrita livre para os estudantes que ainda não conseguiram formar um texto ou mesmo uma frases coesa. De 15 em 15 dias a levaremos textos e poemas para realizar esse processo de leitura e realização de escrita. Toda segunda com a professora da hora atividade, também fomentará a leitura e a escrita de textos, seguindo o nosso planejamento.

PROJETO: LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA

POSSÍVEIS RESULTADOS

Para os resultados possíveis esperamos que os estudantes desenvolvam as suas capacidades de leitura, escrita e interpretação, aqueles que ainda não conseguiram ler e escrever que avancem. Ou seja, que cada estudante dentro de suas especificidades desenvolvam as suas habilidades e competências da leitura, escrita e interpretação. Os resultados concretos desse trabalho serão apresentados nos eventos desenvolvidos pela Secretaria de Educação de Brejinho/RN. Os estudantes socializaram em sala. E com o encerramento do ano letivo, com o apoio da escola e secretaria de educação, organizaremos uma manhã de autógrafa em que esse material se transformará em livro, cujo título será: “ Os pequenos escritores do 5 ano B: primeiras palavras, poemas e autobiografias”

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. Notassobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 agosto de 2022.

VALENTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô língua portuguesa 5º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Na introdução abordamos os aspectos gerais do projeto, como o objetivo geral: desenvolver a leitura e a escrita com os estudantes do 5 ano do ensino fundamental anos iniciais. E como objetivos específicos: promover a leitura e a escrita através do gênero textual poema, escrita autobiográfica e escrita livre; socializar os trabalhos realizados entre os estudantes e durante os eventos da Escola Municipal Dinarte de Medeiros Mariz e da Secretaria de Educação de Brejinho/RN.

Esses eventos são decididos verticalmente pela secretaria, sem, contudo, ter a participação dos docentes, o que dificulta o processo de ensino- aprendizagem, um a vez que, um projeto como esse, que tem como pressuposto Freireano de trabalhar partindo dos estudantes

e que tem como fundamento desenvolver temas geradores como mediador da aprendizagem, não acontece.

Assim, nós tentamos articular o projeto dentro das possibilidades e do que tinha que ser desenvolvido levando em conta o tempo, o que era demandado pela secretaria de educação de Brejinho/RN, pela escola, sem deixar de deliberar temáticas com os estudantes partindo dos desejos dos mesmos, sendo algo desafiador.

Como justificativa do projeto, partimos do diagnóstico do início do ano letivo da turma onde observamos a necessidade de realizar um projeto que desenvolvesse as habilidades e competências da leitura e escrita. A pandemia agravou esses estudantes, prejudicando a leitura e a escrita, mas essa era uma realidade de aprofundamento que se alastra historicamente e socialmente, os estudantes do Dinarte Mariz tem uma realidade socioeconômica de muita vulnerabilidade o que precariza⁶ ainda mais a situação educacional.

Assim, estruturamos o projeto para que os estudantes avancem para os anos seguintes dominando minimamente esses códigos linguísticos tão importantes para o processo sociocultural e psicocognitivo humano, tendo esse olhar humano sócio-histórico e crítico da realidade concreta dos mesmos.

Nesse sentido, a metodologia do projeto teve como pressuposto epistemológico a concepção Freireana de educação como processo de autonomia, de democratização, de liberdade e de conscientização do sujeito. E como recurso metodológico utilizamos os gêneros textual poema, a escrita autobiográfica dando ênfase como enfatiza Larrosa (2002) as experiências adquiridas pelos estudantes com o processo de aprendizagem e a escrita livre para aqueles que ainda não conseguiram formar um texto ou mesmo uma frase coesa.

Destarte, durante as aulas, normalmente nas sextas-feiras de 15 em 15, realizamos essa atividade mais direcionadas. Fizemos a proposta dos temas sugeridos pela secretaria como “Semana do Município” (projeto da secretaria de educação), onde escolhemos poemas e autobiografias para homenagear a cidade. E com a comemoração do dia do estudante em que narraram como foi a experiência desse dia. Além

6 Nós temos estudantes que chegam na escola sem comer, que passam mal porque não tomaram café, então existe também uma realidade concreta que não podemos invisibilizar e que somatiza a esse agravamento da aprendizagem.

dessas duas datas também realizamos atividades sobre a importância dos povos originários, da Amazônia e do meio ambiente, como forma de ampliar uma consciência ecológica e cidadã nos estudantes do 5º ano, proporcionando uma formação plural, participativa e ativa na sociedade.

Como resultados possíveis esperávamos que os estudantes desenvolvessem as suas capacidades de leitura, escrita e interpretação. Para aqueles que ainda não conseguissem ler e escrever que pudessem com o projeto avançar.

Nesses primeiros meses (Junho, Julho e Agosto) em que passamos a desenvolver, dos 9 estudantes que não sabiam ler, 3 passaram a iniciar um processo de leitura com as letras de forma o que significou um grande avanço.

Esperávamos ainda que cada estudante dentro de suas especificidades desenvolvessem as suas habilidades e competências da leitura, escrita e interpretação, tendo em vista os três níveis citados.

Os resultados concretos desse trabalho foram apresentados em eventos desenvolvidos pela Secretaria de Educação de Brejinho/RN. Os estudantes socializaram os trabalhos em sala. E estamos junto com a coordenação, escola e secretaria de educação organizando ao final do ano uma manhã de autógrafos. Todo o material desenvolvido ao longo do ano letivo de 2022 se transformará em livro cujo título será: “Os pequenos escritores do 5 ano B: primeiras palavras, poemas e autobiografias”.

Para construir o projeto nos utilizamos do livro didático da turma Valente e Lima (2019), Brasil (2017), para refletir acerca de um processo de ensino-aprendizagem democrático, autônomo e consciente nos utilizamos de Freire (2011, 2016, 2019) e para pensar a importância das experiências dos saberes, no sentido de que o processo de aprendizagem se constitui ao longo da vida a partir de Larrosa (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos refletir de forma breve o desenvolvimento do projeto “Leitura do mundo precede a leitura da palavra”, surgido da angústia e preocupação com os estudantes do 5º ano B que não estavam acompanhando os processos de leitura e escrita, buscando fomentar em todos a importância como aponta Freire (2011) do

ato de ler e o quanto se faz necessário articular esse processo partindo da realidade de mundo dos estudantes, ou seja, de da realidade concreta e de algo que faça sentido para os mesmos.

Durante o início do ano letivo diagnosticamos a demanda para elaborarmos uma ação, algo concreto que mediasse ou que estimulasse a leitura e a escrita. Surgindo assim, a ideia do projeto. Dessa forma, estruturamos e passamos a realizar as atividades de 15 e 15 dias, normalmente nas sexta-feiras, que eram estimulados nas segundas na hora atividade, com a docente que realizava e ficava na sala de aula para que realizássemos o planejamento.

O projeto tem caminhado, entretanto, tem passado por diversos desafios como por exemplo, os estudantes que faltam muito, devido a diversos contextos como já citados, são muitas famílias em contextos de vulnerabilidade. Ou seja, nós estamos situados em uma comunidade fragilizada do ponto de vista social, cultural, econômico e essas dimensões acabam por rebater na educação. Essas condições socioeconômica, sociocultural implicam no processo de aprendizagem.

Mas como freireanas que somos, não perdemos a esperança de olhar esses estudantes como sujeitos de direito. Dessa forma, vamos buscando sempre desenvolver ao máximo as capacidades linguísticas, culturais, cidadã, ética, estética, através dos multiletramentos, das atividades plurais, para que possam aprender a partir das suas realidades e que dominem minimamente os códigos da leitura, escrita e interpretação de texto, avançando para os anos seguintes de forma consciente e construindo uma autonomia no seus processo de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 agosto de 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal. 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 agosto de 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86–107, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MORAIS, Erivania Melo de. **O estágio supervisionado de formação docente em tempos de ensino remoto:** os desafios de uma formação crítica e reflexiva. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, v 2, n. 4, p. 1-16. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8602>. Acesso em: 18 de ago. 2022.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. n. 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf>. Acesso: em: 18 ago. 2022.

SOARES, Magda. **Um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VALENTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô língua portuguesa 5º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM RELATO DE INCENTIVO À LEITURA

GEORGIANNE ROCHA RODRIGUES AVELINO¹

INTRODUÇÃO

O presente relato resulta de práticas e estudos desenvolvidos em duas turmas do primeiro ano das séries iniciais com crianças entre 6 e 7 anos de uma escola municipal de ensino fundamental 1 da cidade de Maracanaú do estado do Ceará. O trabalho consiste em refletir sobre as ações de promoção e incentivo à leitura em sala de aula após as vivências do ensino remoto e perante as dificuldades observadas no processo de leitura e escrita.

Compreendendo que os conceitos de letramento e de alfabetização são indissociáveis e passaram por diversos estudos e por reflexões teóricas nas últimas décadas, nessa perspectiva, é pertinente lançar novos olhares sobre as práticas de alfabetização, principalmente quando notadas situações resultantes do distanciamento social, implementado como medida de contenção da Covid-19, que impossibilitou a continuidade das aulas presenciais nos anos de 2020 e 2021. No que tange à área de alfabetização, foi possível sentir uma grande perda para as crianças que estiveram fora da sala de aula durante os dois anos da pandemia, como afirma Bauer (2021):

Então chegou a pandemia da Covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo

1 Professora Alfabetizadora do 1º e 2º ano do ensino fundamental I na Prefeitura de Maracanaú, Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará e especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe, georgiannerocha@gmail.com.

em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. (BAUER, 2021, p.5)

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho é compartilhar as práticas pedagógicas planejadas e realizadas a partir das reações das crianças, citadas anteriormente, perante os livros de literatura infantil em momentos de leitura deleite presentes na rotina escolar.

Os objetivos específicos buscam investigar as práticas de alfabetização e de letramento através de ações voltadas para a formação do leitor. Assim, expõe-se sobre a definição desses conceitos, por meio da autora Magda Soares (2017), pontuando a importância do protagonismo dos alunos a partir do que discute Freire (1996), bem como abrangendo o processo de leitura com as teóricas Colello (2021), Solé (1998), Ferreiro e Teberosky (1985).

Para perceber e melhor relatar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, foi realizado um estudo de caso através de observações e registros em diário de bordo. Segundo Machado (1998, p. 33), a função do diário é de “testemunha de leituras e de reflexões que as leituras produzem”. Logo, no decorrer das etapas da metodologia utilizada e das anotações, os planos de aulas foram elaborados partindo das percepções sobre as dificuldades das crianças em manipular os materiais letrados. Após o primeiro momento, que foi o ponto de partida para a produção desse relato, ao todo foram elaboradas e realizadas oito aulas, com o objetivo de desenvolver a formação leitora das crianças, que culminaram no momento de apresentação das produções dos alunos aos colegas de outra classe.

Durante o estudo de caso, foi possível observar o interesse da turma pelas atividades apresentadas e desenvolvidas. Deste modo, foi possível perceber que favorecer momentos de contato com os livros, bem como promover mediações de leitura continua sendo positivo para o processo de alfabetização, mas que também contextualizar com os materiais letrados que as crianças possuem em casa e aumentar a prática leitora, envolvendo as famílias e as próprias crianças como protagonistas (autores) das suas histórias resulta em atuações de letramento e um maior incentivo ao processo de leitura e escrita.

METODOLOGIA

O trabalho é de cunho qualitativo, pois busca compreender a realidade através dos olhares das pessoas envolvidas e das observações obtidas. Assim, através do método do estudo de caso foi possível acompanhar o processo de ensino com a realização de análise e registros pelo uso do diário de bordo. Deste modo, a escrita em diário possibilitou revisar as práticas em sala e elaborar os planos de aulas seguintes após a situação problema das crianças não quererem maniplar os livros de literaruta infantil. Sobre os diários de bordo, Machado (1998), afirma que:

Ao lado dessa função de busca de conhecimento, a produção diarista aparece, frequentemente, como uma forma de as fazer um balanço das próprias ações, um julgamento de si, um exercício moral, que pode ser considerado como tributário do exame de consciência cristão, através do qual o diarista se interroga tanto sobre sua atitude moral sobre o progresso da obra que escreve. (MACHADO, 1998, p. 30)

Portanto, através dos registros foi possível planejar as habilidades a serem trabalhadas em sala de aula e acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades, como: rodas de leitura e conversas, produção de histórias e apresentação dos trabalhos elaborados. Os nomes das crianças e da escola não serão divulgados, e as fotos, que documentam as aulas realizadas e podem ser exibidas futuramente, foram autorizadas pelos responsáveis das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de alfabetização não mais se reduz ao domínio do sistema de decodificação e de codificação. A concepção do processo de aprendizagem se ampliou depois dos estudos contidos no livro “Psicogênese da língua escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Diferente da ideia anterior, que considerava o desenvolvimento da leitura e da escrita como uma técnica de transcrição, Ferreiro (2015, p. 10) passa a compreender esse desenvolvimento através de um “processo de apropriação de um objeto socialmente constituído”.

Já o termo letramento surgiu no Brasil nos anos 80, como uma tradução da palavra de língua inglesa *literacy*, que já estava em movimento nos Estados Unidos e na Inglaterra (SOARES, 2017). Essa palavra surge a partir da necessidade de se ampliar o que se entende sobre alfabetização. Magda Soares (2017) afirma não ser necessário separar os termos alfabetização e letramento, pois o aprendiz passa pelos dois processos: aquisição da escrita e desenvolvimento das habilidades no sistema de escrita e de leitura. De acordo com a referida estudiosa, esses dois conceitos não são independentes, mas interdependentes, pois se completam no processo de formação do leitor. Ao refletir sobre a alfabetização sob essa ótica, bem como ao compreender os conceitos relacionados ao processo de aquisição da leitura e da escrita, é possível partir para a reflexão de práticas alfabetizadoras realizadas após o período de ensino remoto, causado pela pandemia da Covid – 19, nos anos de 2020 e 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações realizadas perante a negação dos alunos em manipular os livros para leitura deleite, o planejamento das aulas seguintes foi voltado para atividades de leitura e de escrita de histórias criadas pelas próprias crianças, que levaram à culminância em alusão ao Dia Nacional do Livro Infantil em 18 de abril.

Deste modo, a primeira ação realizada foi uma roda de conversa com as turmas para expor livros com histórias contadas apenas por meio das ilustrações. O objetivo era apresentar para as crianças que existem livros em diferentes formatos e acessíveis para diferentes níveis de leitura/idade. Após esse momento, foi possível observar o interesse das crianças em segurar os livros, conhecer e compartilhar com os colegas as novas histórias.

O segundo momento, planejado para a aula seguinte, foi uma visita guiada na sala de leitura da escola com explicações sobre o acervo da biblioteca e o empréstimo das obras. Cada criança escolheu um dos livros disponibilizados para empréstimo e levou para casa para realização da leitura junto com os seus familiares. Na data de devolução, um novo momento de diálogo foi realizado para o compartilhamento das impressões das crianças sobre as histórias.

A este respeito, possibilitar as falas das crianças sobre as suas experiências de leitura contribui para o desenvolvimento da sua oralidade como também possibilita seu protagonismo quanto a sua formação leitora e promove o acompanhamento e o incentivo à participação das famílias no processo leitura e escrita dos filhos. Sobre a participação da família nessas ações de letramento, Solé (1998) afirma que:

Na aquisição deste conhecimento, as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversar posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura. (SOLÉ, 1998, p. 54, apud WELLS, 1982)

A terceira aula planejada foi o levantamento de questionamentos e solicitações para que as crianças trouxessem de casa os livros infantis que possuíam em seus acervos pessoais. Deste modo, algumas crianças trouxeram seus livros favoritos e fizeram a exposição para os colegas. Mais da metade da turma informou não possuir livros de leitura em suas residências, apenas os livros didáticos da escola. Logo, os depoimentos dos alunos demonstram o quanto o papel da escola é importante para a formação do leitor, não apenas para o ato de decodificação, mas com finalidade de proporcionar o contato e um ambiente letrado aos discentes.

As aulas, na disciplina de Português, subsequentes foram de explicações e de produção dos livros produzidos pelas próprias crianças. Os materiais utilizados foram: folhas brancas de 40 kg, canetinhas, cola, lápis, borracha e lápis de cor. As crianças foram estimuladas à criação de suas próprias histórias, bem como foram orientadas quanto à escrita do título, do nome “fim” no final das histórias e, ainda, a respeito dos nomes dos autores. Além da motivação para o processo de alfabetização, a intenção desse fazer pedagógico foi permitir que os alunos ficassem confiantes para pensar, agir e decidir sobre suas próprias narrativas. Pensando nessa proposta a partir do que afirma Freire (1996, p. 59), em “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.”

Como resultado das últimas atividades, foi possível observar um maior interesse das crianças em suas próprias produções e nos materiais escritos disponibilizados na escola, bem como no que tange ao trabalho de desenvolvimento da oralidade, grafismo e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do município.

No entanto, mesmo solicitando que cada criança realizasse a narração oral de suas obras, alguns alunos não conseguiram criar histórias com uma sequência cronológica. Outras crianças criaram histórias com sequência, mas não utilizaram a escrita como registro, todavia realizavam a narração quando solicitadas. No total de 30 alunos participantes, apenas cinco crianças utilizaram a escrita para contação das suas histórias. Logo, foram observados e acompanhados os níveis de escrita de acordo com o estudo de Ferreiro e Teberosky (1985).

Com a finalização dos livros escritos pelos alunos, no dia 27 de maio de 2022, a sala de aula foi organizada para receber a coordenadora, as professoras e as turmas do segundo ano (fundamental 1), que prestigiaram as apresentações das escritas das crianças das duas turmas do primeiro ano. O momento foi nomeado como “1º ano A e B – Pequenos Escritores”. Cada “autor” segurou e apresentou sua produção para os alunos e os visitantes.

Sendo assim, através desse relato, é compreensível que a escola que busca formar cidadãos críticos e leitores. Sabe-se que não basta apenas ensiná-los à codificação e à decodificação, mas sim, como afirma Colello (2021, p. 60), é preciso ampliar a relação do sujeito com a língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas aqui relatadas nos colocam diante de questões que envolvem a formação do leitor, levando em grande consideração a formação que acontece no ambiente escolar, como também a influência que o contexto familiar tem sobre essa habilidade. De acordo com Colello (2021, p. 53), a baixa motivação para a leitura pode acontecer através de situações que envolvem os dois contextos: escola e família. Tendo conhecimento sobre o papel que a escola possui não apenas em ensinar à decodificação, mas em formar alunos críticos e letrados, o presente trabalho demonstra como práticas pedagógicas planejadas

a partir de uma situação problema podem motivar a imaginação, a leitura e a escrita das crianças no ciclo de alfabetização.

Deste modo, compreender os conceitos de alfabetização e de letramento relacionando-os e refletindo sobre a prática em sala de aula possibilita chegar em um maior número de crianças leitoras. Portanto, planejar ações que trabalhem a motivação e o interesse para a formação leitora pode ser um caminho o qual transforme as vidas não apenas dos alunos, mas como também de seus familiares. Assim, o desejo é que possamos então continuar pesquisando e compartilhando boas práticas com os demais educadores.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Leitura, Formação leitora, Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAUER, Florence. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusão-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 12 jul. 2022.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015. FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.) DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. MAGDA, Soares. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA¹
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²
CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO³
EDIMAR SILVA DE LIMA⁴

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a alfabetização e letramento, tratando da origem, definições e projeto de leitura, procurando esclarecer como é dado o processo de alfabetização, diferenciando cada especificidade e buscando formar indivíduos leitores capazes de se tornarem cidadãos críticos. O professor de alfabetização pode e deve trabalhar de forma lúdica, buscando referencial teórico para que tenha bons resultados, formando alunos capazes de interpretar e questionar. Através de uma pesquisa de campo, e partindo de respostas obtidas com um questionário, foram analisados o comportamento e as metodologias adotadas por professores que levaram a compreensão de que a alfabetização acontece de forma significativa diante da parceria entre escola e família, bem como, quando as crianças despertam o gosto pela leitura, que pode ser instigado diretamente por seus professores.

- 1 Especialista em Psicopedagogia. remacosm@gmail.com
- 2 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal Delta do Parnaíba – PI, , tiachrisdamasceno@gmail.com;
- 3 Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP – PE, damascenopedagogico@gmail.com;
- 4 Doutorando do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Rosario - ARG, paodavida.lima@gmail.com.

A partir desta pesquisa, podemos perceber que a utilização do lúdico conta muito na interação e participação dos alunos no processo de alfabetização, promovendo curiosidades e, conseqüentemente, o gosto pela leitura.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Letramento. Escola.

INTRODUÇÃO

A educação é uma das maiores riquezas que um país pode ter, e uma boa educação só pode ser concretizada a partir de uma alfabetização de qualidade já nas séries iniciais. Infelizmente, a realidade sobre o processo de alfabetização inicial está bem longe do que deveria ser oferecido às crianças.

De uma forma geral, as escolas brasileiras não conseguem alfabetizar por completo seus alunos, alguns alunos têm dificuldades de ler e escrever, conseqüentemente não conseguem interpretar nem muito menos produzir textos.

A leitura é muito importante na vida de cada indivíduo, pois é a partir da mesma que aprendemos diversas outras coisas, conhecemos novas culturas e ficamos mais informados. E para as crianças dos anos iniciais ter acesso à leitura e escrita, significa viver experiências que incentivam a descobrir o que é o mundo da escrita.

A alfabetização surgiu com a necessidade de comunicação e, conseqüentemente, ser transmitida de geração em geração, mas, antigamente não era dada muita importância. Com o passar do tempo a leitura e a escrita se expandiram no Brasil depois da chegada dos jesuítas. Surgiram os professores e as escolas, que por muito tempo a alfabetização foi prejudicial, pois não buscava inovação, e esse fato existe ainda nos dias de hoje, se tornando um dos maiores fatores de descasos dentro de salas de aulas. Professores que não valorizam seu trabalho e nem dão devida importância aos seus alunos.

Atualmente vivenciamos situações em que a educação está atrelada a muitos desafios, e um dos maiores é a alfabetização, pois, é um pilar fundamental em todo processo educativo. E, muitos fatores interferem na aprendizagem, é importante que haja um estudo e uma pesquisa constatare acerca do tema, onde a criança seja objeto de estudo constante, sabendo que cada caso deve ser individualizado.

É necessário que haja uma compreensão que este processo de alfabetização é super complexo, e que se faz necessário um ambiente alfabetizador, que proporcione uma maior facilidade para que a criança assimile e concretize, e atualmente é um dos grandes desafios.

Diante da pesquisa temos como objetivo geral: Analisar o processo de aquisição da linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental. E, como específicos: i. Entender quais os principais desafios do processo

de alfabetização; ii. Conhecer a realidade das crianças não alfabetizadas em séries finais; iii. Compreender o processo de alfabetização dos alunos.

Como ocorre o processo de alfabetização nos anos iniciais? Percebemos a importância da alfabetização, que já trás grandes dificuldades, porém com este trabalho constatamos que os recursos tecnológicos e lúdicos ajudam significativamente neste processo.

A pesquisa foi de extrema relevância, onde obtivemos grandes resultados, entre eles, a importância do uso do lúdico dentro das salas de aula como recurso de alfabetização, e facilitação para que a criança possa compreender o mundo através da leitura. Foi fundamental as entrevistas, onde percebe-se claramente que as professoras tem uma visão positiva dos jogos, porém sentem dificuldade de usar este tipo de metodologia, pois muitas vezes faltam recursos por parte da escola. Desta forma esta pesquisa servira de embasamento para que outras pessoas possam estendê-la e expandir.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e de campo. Esta pesquisa se fez necessário para entender como acontece o processo de alfabetização levando em consideração a realidade da comunidade escolhida.

Esta pesquisa tem o intuito de realizar-se com três professores. Todos os professores são formados em Pedagogia. Sendo que dois professores já têm especialização e um ainda não tem. Os professores pesquisados atuam nas séries do 1º ao 2º ano, na cidade de Parnaíba, litoral do estado do Piauí.

Para a coleta de dados será feito um questionário com os professores investigados. Este questionário irá discorrer sobre o tema aqui acordado, onde trataremos sobre a alfabetização nas séries iniciais, avaliando e contribuindo com a pesquisa relacionados a alfabetização e seus benefícios na idade certa. Este questionário com os professores participantes da pesquisa é fundamental para que possamos ter um embasamento maior levando em consideração os autores, e discutindo sobre teoria e prática.

O presente trabalho tem como estratégia de pesquisa escolhida, a metodologia qualitativa, que se baseia em dados e análises

investigativas, este tipo de pesquisa é uma metodologia de caráter exploratório. Seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado.

Este trabalho é de cunho qualitativo, em primeiro lugar a pesquisa qualitativa não apresenta preocupação com um grande número de dados, pois não há preocupação em demonstrar resultados para a população. Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação.

Nesta pesquisa buscaremos por qualidade na interpretação de dados. Quanto aos fins, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa qualitativa enquadra-se como exploratória.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Ferreiro “é necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação” (FERREIRO, 1994, p.102).

A criança é um sujeito ativo com capacidade de “reinventar” sua representação de linguagem, produção espontânea e de copiar, por isso a língua materna é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A mudança contribuiu para o “caos”, como afirma Klein:

O que pretendemos, portanto, é pôr em evidência que, nessa verdadeira cruzada pelo novo, alguns termos, usados sem uma clara definição, ou, pelo menos, sem o grau de clareza exigido por determinadas faixas de interlocutores, adquirem conteúdos absolutamente superficiais e negativos, prestando-se mais a confundir que a esclarecer aqueles a quem tais discursos se destinam (KLEIN, 2002, p. 32).

Muitas vezes a propagação do “novo” é incorporado por professores e até gestores, que apresentam desastrosas experiências, levando em conta alguns chavões, que por muitas vezes existem por falta de um aprofundamento teórico dos mesmos. Sempre surgem novos direcionamentos para a alfabetização, embora não sejam capazes de resolver os problemas da alfabetização. O professor deve ter mais autonomia para subverter e seguir os melhores referenciais.

Para Mortatti:

Se a questão dos métodos é importante, não é, porém, a única, nem a mais importante, e não pode ser tratada com efeitos pirotécnicos, desviando a atenção do que é essencial: o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político social (MORTATTI, 2008, p. 111).

Alguns métodos podem facilitar o aprendizado, pois os métodos existentes visam instrumentalizar, para que se atinja o objetivo. Infelizmente nem todos funcionam, mas cabe ao professor ter uma boa fundamentação teórica para se posicionar diante das situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Magda Soares define letramento como “a participação em eventos variados de leitura e da escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2003, p.16). O letramento é a própria concepção da linguagem e tem objetivo de ampliar e rever o entendimento sobre alfabetização. É necessário “alfabetizar letrando”, por mais mecânico que seja se torna destinado às atividades escolares.

O letramento amplia e revê o entendimento sobre a alfabetização, pois antigamente essa prática era reduzida e destinada somente às atividades escolares. O letramento vem para mostrar a necessidade da apropriação da leitura e da escrita para as práticas sociais. Os diferentes métodos e metodologias resultam em diferentes implicações pedagógicas. Para Klein:

Nos métodos tradicionais, levava-se o aluno a memorizar as combinações (relações letra/fonema, famílias silábicas etc.) mais simples e, posteriormente, se introduziam as outras combinações. Tais combinações, no entanto, eram tomadas nelas mesmas, sem a necessária relação com o conteúdo (que é o que, em última análise, está determinando essas relações). Nos encaminhamentos atuais, tem-se postulado que a criança faça tentativas – com caráter mais ou menos aleatório, dada a complexidade das relações da língua – até chegar às formas corretas (KLEIN, 2002, p. 129).

Existem métodos que buscam facilitar o aprendizado, que instrumentalizam com o intuito de atingir o objetivo, que é alfabetizar. Embora por outro lado, outros métodos não apresentam êxito, indicando que cabe ao professor ter uma boa fundamentação teórica no processo ensino-aprendizagem.

A alfabetização poderia ser definida como um aprendizado de um sistema linguístico baseado em regras e normas. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por responsabilidade da escola, o objetivo é preparar o aluno para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Para isso os professores devem seguir passo a passo, levando o caminho das letras aos textos.

Indiscutivelmente, a alfabetização, é responsabilidade da escola. Porém, crianças que vivenciam em seus lares ou acompanham uma execução de uma receita culinária, a leitura de convites, cartas ou e-mails, refletem significativamente na língua escrita. Para além das aprendizagens em si, faz toda a diferença no processo formal de alfabetização.

Há apenas uma mensagem a ser transmitida e codificada, o professor ensina e o aluno aprende. O ensino pode acontecer através de historietas, logo não se ensina que linguagem, mais do que comunicação, é interação, interlocução. A linguagem é interação, porque envolve sujeitos, no momento em que pessoas interagem nas suas relações.

Soares (1985), em seu artigo “as minhas facetas da alfabetização”, propõe a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização que articule os estudos das suas diferentes “facetas”: psicológica, linguística, pedagógica, sociológica, a partir do conceito de alfabetização e dos condicionantes políticos desse processo.

A autora enfatiza os verbos “ler” e “escrever” e o que eles representam. Dependendo do modo de como a alfabetização é concebida ou como o professor direciona suas práticas pedagógicas revela a concepção para a alfabetização. A forma que o professor direciona suas práticas pedagógicas conduz o aluno à alfabetização, mesmo que inconsciente fica explícito o compreender e expressar sobre a língua. Cotidianamente manifesta-se em diferentes situações uma linguagem real. Antes dizemos/ escrevemos/ ouvimos/ lemos “verdades ou mentiras”, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (BAKHTIN, 2004, p.95).

A criança é um sujeito ativo com capacidade de “reinventar” sua representação de linguagem, produção espontânea e de copiar, por

isso a língua materna é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. mudança contribuiu para o “caos”, como afirma Klein:

O que pretendemos, portanto, é pôr em evidência que, nessa verdadeira cruzada pelo novo, alguns termos, usados sem uma clara definição, ou, pelo menos, sem o grau de clareza exigido por determinadas faixas de interlocutores, adquirem conteúdos absolutamente superficiais e negativos, prestando-se mais a confundir que a esclarecer aqueles a quem tais discursos se destinam (KLEIN, 2002, p. 32).

Muitas vezes a propagação do “novo” é incorporado por professores e até gestores, que apresentam desastrosas experiências, levando em conta alguns chavões, que por muitas vezes existem por falta de um aprofundamento teórico dos mesmos. Sempre surgem novos direcionamentos para a alfabetização, embora não sejam capazes de resolver os problemas da alfabetização. O professor deve ter mais autonomia para subverter e seguir os melhores referenciais. Para Mortatti:

Se a questão dos métodos é importante, não é, porém, a única, nem a mais importante, e não pode ser tratada com efeitos pirotécnicos, desviando a atenção do que é essencial: o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projetopolítico social (MORTATTI, 2008, p. 111).

Alguns métodos podem facilitar o aprendizado, pois os métodos existentes visam instrumentalizar, para que se atinja o objetivo. Infelizmente nem todos funcionam, mas cabe ao professor ter uma boa fundamentação teórica para se posicionar diante das situações que envolvem o processo ensino- aprendizagem.

Magda Soares define letramento como “a participação em eventos variados de leitura e da escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2003, p.16).

Os diferentes métodos e metodologias resultam em diferentes implicações pedagógicas. Existem métodos que buscam facilitar o

aprendizado, que instrumentalizam com o intuito de atingir o objetivo, que é alfabetizar. Embora por outro lado, outros métodos não apresentam êxito, indicando que cabe ao professor ter uma boa fundamentação teórica no processo ensino-aprendizagem. Soares (2003) não vê como complementar à alfabetização o processo de letramento, mas ambos como partes indivisíveis de um mesmo processo, embora cada qual tenha suas especificidades, interpenetram-se. A autora diz, em relação à alfabetização e ao letramento, não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

A palavra letramento fez-se necessária, segundo Magda Soares (2001) por causa da impossibilidade de dar um sentido mais amplo à palavra alfabetização. “Não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita”.

Letramento e alfabetização são processos distintos, mas que se complementam. Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever e o letramento é o resultado da ação de ensinar ler e escrever.

Atualmente, a maioria das crianças têm livre acesso à tecnologia. Um dos aparelhos bastante utilizados por eles são os computadores, no qual é um instrumento moderno capaz de transmitir muito conhecimento, mas que também faz com que deixe de lado papel e lápis. Tornando criança muitas vezes submissas à essas máquinas deixando-as preguiçosas e criando uma barreira entre o mundo da leitura e escrita.

Letramento e alfabetização são processos distintos, mas que se complementam. Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever e o letramento é o resultado da ação de ensinar ler e escrever.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho iremos abordar a alfabetização e letramento nas séries iniciais, sua importância e a maneira como os professores trabalham, para isso fez-se necessário entrevistas com três professores de forma on-line, para que pudessemos obter respostas, afim de investir e traçar metas para alfabetização de crianças.

Pergunta 01. Você considera que o processo de alfabetização acontece durante, partindo da primeira pergunta, seguem as respostas:

Professora A: a criança deve ser alfabetizada no 2º ano do ensino fundamental, e ressaltou através de mensagem que acredita que a alfabetização necessita de mais maturidade por parte da criança, e a criança na faixa etária do 2º ano já está apta a ler e escrever.

Professora B: a criança deve ser alfabetizada no 3º ano do ensino fundamental, ela alega que é um processo que deve ser respeitado e jamais pulado etapas, mas acredita que a concretização deve vir somente na faixa etária do 3º ano, pois nesta idade o aluno já consegue compreender e minimizar suas dúvidas.

Professora C: a criança de ser alfabetizada nos dois primeiros anos do ensino fundamental, levando em consideração sua longa trajetória como professora alfabetizadora, pois ela relata que a criança no 3º ano já deve estar apta a aprender conteúdos, devendo já ter sido alfabetizada nas séries anteriores.

Com bases nas respostas colhidas e em consonância com a ideia de outros autores a alfabetização é um processo que deve ser cuidado e respeitado para que as crianças consigam compreender e se apropriar deste processo.

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeiras, desenho, etc) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na educação infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos (SCARPA, 2006, p.1).

É necessário que ainda nos anos iniciais já inicie o processo de alfabetização e letramento. Não deixando de lado as atividades lúdicas e brincadeiras, mas é de grande importância esse contato já com o mundo dos textos para que a criança tenha seu desenvolvimento alfabetizador sem grandes dificuldades.

Pergunta 02: Você considera que o letramento deve ser trabalhado a partir de qual idade?

A professora A relatou que o letramento deve começar ser trabalhado na Educação Infantil.

As professoras B e C mantiveram a mesma opinião, respondendo que o letramento deve ocorrer a partir dos 6 anos de idade.

A palavra letramento fez-se necessária, segundo Magda Soares (2001), por causa da impossibilidade de dar um sentido mais amplo à palavra alfabetização. “Não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita”. O termo letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não existia antes, ou se existia, não dávamos conta dele, e, como dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele (SOARES 2001, p.34).

Seria um grande desperdício ter apenas a alfabetização sem o letramento. Isso deixa o indivíduo incapaz de muitas coisas. No entanto a ausência do letramento se torna uma barreira impossibilitando ter a alfabetização em sua plenitude.

Pergunta 03: O que você entende por letramento? Dê um exemplo de atividade em sua prática?

Professora A: Letramento é o uso adequado da leitura e da escrita nas diversas situações e práticas sociais. Ex: Quando os alunos lêem e compreendem, começam a produzir textos, conseguem escrever palavras corretamente.

Professora B: Eu entendo que o letramento é a capacidade de a criança fazer o uso da leitura bem como a escrita, em várias situações que envolve o dia a dia. Ex: Gosto de levar para dentro das minhas aulas, atividades que são pertinentes do nosso dia a dia, para que as alunos consigam realizar.

Professora C: o letramento se preocupa com a função social do ler e do escrever. Dessa forma, percebemos que alfabetizar e letrar são duas tarefas a serem desenvolvidas concomitantemente nas classes de alfabetização.

Ao analisarmos as respostas das professoras entrevistadas, podemos perceber que elas tem noção porém ainda falta um pouco mais de conhecimento sobre o letramento, onde notasse que elas obtêm dificuldade de citar atividades que englobem o letrar, pois ainda tem o conceito muito parecido com a alfabetização, que na verdade eles estão interligado, porém é importante sabermos diferenciá-los.

Por ser uma aprendizagem da natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas (SCARPA, 2006, p.1).

Ainda não se pode juntar o significado de alfabetização e letramento, pois isso só aconteceria se houvesse um amplo sentido para a palavra alfabetização. Scarpa (2006) coloca que ainda temos educadores que acreditam na simples decodificação de símbolos e, por ensinarem desse modo, não podemos descartar a palavra letramento.

Atualmente, vivemos em uma sociedade muito moderna que é inserida num contexto de diversidades de meios de comunicação onde é preciso ser bastante competente na leitura e compreensão das diversas formas de linguagens para manter-se atualizado, as crianças ficam cada vez mais acomodadas e os professores vivem em um dilema de como chamar a atenção do aluno. Em inúmeros momentos de nossa vida nos deparamos com a palavra jogo, pois, encontra-se presente no dia a dia e na sociedade, e cada vez ganha maior espaço. Os jogos e as brincadeiras são apontados como atividades mais executadas pelas crianças, por se tratarem de atividades prazerosas e que além de educativas transmitem bem-estar.

Os jogos são visto como atividades espontâneas e voluntárias, presentes no cotidiano das crianças, contribuindo assim, para o desenvolvimento, não somente físico, mas como também mental afetivo e o social. Porém, essa visão não era vista como favorável, haja vista, que

durante muito tempo o jogo apresentava algo com pouca importância sem despertar curiosidade nos mais aplicados, sendo o jogo posto como uma atividade infantil, com pouco valor em si próprio.

Para Piaget (1973), a brincadeira e o jogo são essenciais para colaborar com o processo de aprendizagem. Por essa razão ele afirma que as atividades lúdicas dentro da escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Essas atividades são indispensáveis para a prática educativa, pois elas colaboram e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da temática do trabalho é que os professores das séries iniciais devem ter maior atenção ao desenvolvimento alfabético das crianças obedecendo a faixa etária adequada. A leitura é a fonte do conhecimento e aprendizagem, por isso, torna-se necessário que o professor domine sua sala e busque na ludicidade, estratégias de leitura. De acordo com o trabalho, infere-se que a alfabetização leva o indivíduo a aprender as habilidades básicas para que possa fazer uso da leitura e da escrita.

A formação do leitor crítico requer uma dedicação maior por parte dos educadores e, também, ajuda dos pais. Alfabetizar envolve diversos fatores, por isso, é considerada como uma importante etapa na vida de um indivíduo. Uma criança consegue aprender a ler e escrever praticamente da mesma forma como aprende a andar e a falar, dependendo do meio em que vive. Uma pessoa deve ser capacitada para poder transformar a leitura em conhecimento, e para que isso ocorra, precisa ser alfabetizada de forma adequada, para que não apenas decodifique código e sinais. Pode-se perceber que, muitas vezes, a alfabetização fica mascarada em uma mera decodificação, tornando uma sociedade não apta a interagir, a prestar suas opiniões ou indagar seus direitos.

Com o presente trabalho pode-se verificar que o termo alfabetização é muito complexo. Foi amplo o aproveitamento e aprendizado sobre este trabalho, as fontes bibliográficas e alguns temas relacionados com a alfabetização nas séries iniciais foram bastante discutidos, proporcionando novas visões para novas abordagens na alfabetização. Por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, as crianças devem ter acompanhamento e apoio da família, porque, a partir do momento em

que a criança já vem com uma base, ou mesmo um estímulo, tudo fica mais fácil de ser praticado. É perceptível através das entrevistas que as professoras tem bastante experiência, porém ainda acham o assunto complexo, pois a maneiras diferentes para trabalhar a alfabetização englobando as dificuldades e particularidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p.07- 17, fev./85

GERALDI, J.W (ORG). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste,1982.

KLEIN, L.R. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez. 2002.

MORTATTI, M.R.L. **“Aquarela dos métodos” de alfabetização no Brasil:** questão para metodizar o debate. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, ano III, n. 5. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp/a003n005sumariosindex.html>>.

PIAGET Jean. **O RACIOCÍNIO DA CRIANÇA.** Trad. Valerie Rumyane Coves. Rio de Janeiro 1987. P. 241.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil.** Pode? Revista Nova Escola. Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em: <http://revista.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868>.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento.** Revista Pátio Educação Infantil-Ano VII- nº 20.Jul/Out. 2009/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao. Html.Acesso em: 8 de Abril de 2021.

VYGOTSKY L.S. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE.** Martins Fontes. São Paulo, 1989.

ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS ALFABETIZADORES

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO¹

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO²

ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ³

INTRODUÇÃO

A tecnologia está gradativamente alterando a concepção que temos de sala de aula e diante desse avanço tecnológico se explica a presença ou a necessidade do conhecimento teórico e prático do uso de seus recursos tanto socialmente quanto pedagogicamente. Dessa forma a atuação da tecnologia se torna determinante para a execução de ações, em inúmeros setores, inclusive no fazer pedagógico. No âmbito da educação, seu uso tornou-se, ainda, mais necessário durante o isolamento social para o controle da transmissão do vírus inviabilizou aulas presenciais no ano letivo de 2020 e que se estendeu até 2021, quando a sala da casa do professor foi transformada em sala de aula e o quadro de acrílico se transformou em seu computador, celular ou *tablet*, no entanto seus impactos e desafios se alastram em 2022, e anos que seguirão tentando reajustar as necessidades educacionais no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem.

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP - PE, damascenopedagogico@gmail.com;

2 Mestranda do Curso de Arte, Museologia e Patrimônio da UFDFPar – PI, tiachrisphb@gmail.com;

3 Professora Orientadora pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP - PE, rossana.henz@unicap.br.

Assim sendo, essa pesquisa de doutorado tem como tema a alfabetização em tempos de pandemia, com vistas para um estudo das reinvenções docentes na aquisição da linguagem escrita pelos alunos, durante a pandemia da Covid-19 amparadas pelo letramento digital, e como esse processo de formação contribuiu para as práticas sociais dos professores participantes da pesquisa.

Temos como objetivo: Analisar as práticas pedagógicas de alfabetização, ou seja, as reinvenções criadas pelos professores em tempos de pandemia no ambiente digital, bem como as consequências dessas práticas para o ensino presencial vigente atualmente.

Inicialmente analisaremos as práticas pedagógicas de alfabetização em tempos de pandemia no ambiente digital, através da pesquisa qualitativa e dos dados colhidos no campo, com os sujeitos que serão professores alfabetizadores, em um total de 84, do município de Parnaíba (PI) e 22 no município de Caxingó (PI). Investigaremos nesse processo de reinvenção das práticas pedagógicas, ou seja, estratégias e metodologias utilizadas no decorrer desse tempo de distanciamento social.

Considerando isso, a questão central da pesquisa é saber: como os professores reinventaram as práticas pedagógicas de alfabetização em tempos de pandemia?

Diante do exposto, esta é uma pesquisa em andamento e que em sua proposta terá muito a contribuir aos estudos da alfabetização e letramento no século XXI.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O estudo ora apresentado propõe utilizar como abordagem o enfoque qualitativo; quanto aos seus objetivos, será descritiva; e quanto aos procedimentos, será de campo.

Dessa maneira iremos analisar as práticas pedagógicas de alfabetização, as reinvenções utilizadas pelos professores em tempos de pandemia no ambiente digital através inicialmente de um questionário, enviado via *Google Forms* aos alfabetizadores das cidades de Parnaíba e Caxingó, tendo por base a formação oferecida pelas secretarias de educação, e diante dessa metodologia e das respostas obtidas entrevistar 25% dos professores de ambos os municípios.

REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa enfoca a prática pedagógica que o professor se submeteu diante do isolamento social vivido em 2020, e ainda em curso durante 2021, e em meados de 2022, quando se retornar às salas de aulas, ainda com resquícios e déficits de aprendizagem da alfabetização e letramento, via uso das novas tecnologias de informação e dos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse contexto, é relevante olhar para que tipo de formação os professores receberam para o desenvolvimento do Letramento Digital.

Para tanto apresento a fundamentação embasada em um breve histórico da escrita elucidando como se deu o processo de desenvolvimento dos processos escritos ao longo da história da humanidade, logo em seguida trato sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, enfocando as abordagens: tradicional e a psicogênese, ampliando a discussão sobre o conceito de letramento, sigo o pensamento através da formação do/a professor/a alfabetizador e as normativas de uma formação continuada através de teóricos e documentos que servirão de base para o enfoque do processo de reinvenção docente, e abordo sobre o sistema remoto que se alastrou pelo país ao longo da pandemia, valorizando o letramento digital e as suas possibilidades de intervenção no processo de alfabetização e letramento.

Ao longo dos estudos sobre a escrita percebemos como a humanidade trabalhou no estabelecimento da escrita caracterizada como um procedimento de fixação da linguagem articulada (HIGOUNET, 2003). No entanto, vemos nos estudos de Higounet que a escrita é, por excelência, bem mais que instrumento, e se torna mais que um modo de fixação da linguagem, ela é uma nova linguagem, que tem por função a materialização do pensamento e sua organização é o seu principal objetivo. Percebemos ainda que ao longo do seu desenvolvimento, a escrita segue padrões contidos nos saberes e nos costumes dos povos.

O conceito de letramento surgiu com a finalidade de estender as práticas de alfabetização que, por sua vez, diz respeito ao ato de codificar e decodificar o código linguístico, garantindo entendimento e possibilidades de aprendizagem. Diante dessa ideia de alfabetização surge o termo letramento, este vai corresponder ao uso na sociedade das mais variadas práticas de leitura, tais como: fazer leituras de imagens, compreender um texto e usar tais conhecimentos em seu

cotidiano. Dessa maneira, Tfouni (2010, p. 22) destaca que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza o aspecto sócio histórico da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Na abordagem tradicional (associacionismo) apresentamos como uma das mais antigas formas de trabalho com a alfabetização no processo de aquisição da língua escrita, a abordagem associacionista que predominou no Brasil desde o surgimento das escolas, ganhando força sobretudo na década de 1970, associada à vertente skinneriana, cujo o predomínio do comportamentalismo do Behaviorismo e seu ensino por reforços positivo e negativo exercia grande influência no ensino nas escolas brasileiras.

A teoria da Psicogênese da língua escrita é conduzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assumindo um posicionamento da aquisição da linguagem escrita partindo do processo de construção da escrita, baseadas nos estudos piagetianos. Para tanto, Ferreiro e Teberosky (1999) dispõem em cinco os níveis da psicogênese da escrita: pré-silábico, silábico (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético, que servirão de aporte teórico para a elaboração do plano de trabalho dos professores alfabetizadores.

Ademais, o conceito de letramento surge com a necessidade de estender as práticas de alfabetização diziam respeito ao ato de codificar e decodificar o código linguístico, e que garantia entendimento e possibilidades de aprendizagem diante do mundo gráfico. Partindo das teorias mais recorrentes de alfabetização surge o termo letramento, o termo vai ser apresentado de forma conceitual inicialmente por discussões epistemológicas e metodológicas, criando o termo *literacy*, usualmente usado como “alfabetismo” e “letramento” que se contrapõe ao termo “alfabetização” (BUNZEN, 2014, p. 11), este novo termo vai corresponder ao uso na sociedade das mais variadas práticas de leitura, tais como: fazer leituras de imagens, compreender um texto e usar tais conhecimentos em seu cotidiano.

Na atualidade, a formação continuada de professores, é apontada como norte do desenvolvimento do remodelamento dos sujeitos e suas ações em sala de aula, de modo que, cada vez mais teóricos e estudiosos da área de educação e formação docente voltam seus olhares e pesquisas para o processo de formação continuada, o qual o

professor precisa passar e estar consciente de sua importância e relevância para a realização de sua prática contínua e diária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa obedeceremos ao seguinte percurso, que nos conduzirá a atingir o objetivo geral que propõe uma análise das práticas pedagógicas de alfabetização, ou seja, as reinvenções criadas pelos professores em tempos de pandemia no ambiente digital, bem como as consequências dessas práticas para o ensino presencial vigente.

Na abordagem da pesquisa seu enfoque é qualitativo, dessa maneira fará um levantamento bibliográfico através de uma revisão de literatura que contemple a história da escrita, os métodos de alfabetização, a teoria da psicogênese da língua escrita, os conceitos de letramento, inclusive o digital e os fundamentos da formação docente. Bem como trabalhará na perspectiva de compreender as reinvenções pedagógicas através de entrevistas, questionários e observações não participantes.

Quanto aos seus objetivos, será descritiva, pois pretende descrever as características de uma determinada ação ou população e sua fonte de dados é a entrevista (GIL, 2008).

Por tanto, quanto aos procedimentos, nossa pesquisa será de campo, que se caracteriza por buscar entendimento profundo sobre uma realidade de maneira específica. É realizada basicamente através de um questionário via *Google Forms*, seleção de alfabetizadores para uma entrevista e análise de suas aulas através de observações de um grupo escolhido segundo os critérios da pesquisa na qual possibilita a imersão do/a pesquisador/a no mundo da pesquisa, técnicas que elucidarão explicações e interpretações acerca da realidade pesquisada (GIL, 2008).

Por fim, nosso estudo apresentará as análises dos dados coletados, por intermédios das categorias de análises, são elas: Constituição (subjetividade do sujeito), Formação do sujeito, e Práticas pedagógicas, estas categorias de análises nos conduzirão ao processo de entendimento de todo o processo das reinvenções pedagógicas ao longo da pandemia e no momento de retorno presencial das aulas.

São inúmeros os desafios a serem enfrentados no pós-pandemias, tais como: sentimentos e saúde mental, tanto dos estudantes como

dos professores, a insegurança do retorno, as dificuldades de aprendizagem diante da ausência de aulas presenciais durante mais de um período letivo, falta de formação pertinente aos tempos de cultura digital, revisão na execução do modelo atual de educação, a busca por um ensino híbrido focado nas metodologias ativas, enfim, a educação precisará de norteamentos estruturados e alicerçados na sensibilidade que se apresenta o momento de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aponta-se para uma urgência na reflexão e adequação do modelo atual de educação alfabetizadora pautado com a tecnologia através de formatos novos que possibilitem a aprendizagem plena e significativa dos estudantes, da maneira que permitam que esse percurso formativo e educativo seja avaliado de um jeito assertivo. Tais aspectos, contudo, deriva não somente da procura por formatos tecnológicos mais novos e modernos, mas de uma formação dos professores, que trabalhem com o desenvolvimento da linguagem, que seja intensa e competente, e que promova uma ação-reflexão-ação diante do novo normal e da nova educação e desenvolvimento da linguagem.

Assim, diante desse contexto espera-se que os docentes alfabetizadores repensem e reorganizem o processo de ensino, os gestores garantam o êxito ao longo do processo e os estudantes se adaptem à nova forma de aprender partindo de uma formação continuada embasadas nos documentos referenciais, bem como nos conceitos e práticas do Letramento Digital.

Palavras-chave: Professor. Alfabetização. Prática Docente. Pandemia. Tecnologia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do trabalho Científico**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007. BRASIL. Parecer Técnico BNC/ Professores. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUNZEN, C.; ROJO, R. **Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo.** In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 73-118.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS PARA O SURDO: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IPOJUCA- PE

CHARLENE DE LIMA ALEXANDRE DA SILVA¹
ADILMA DA SILVA MACHADO²

RESUMO

O objetivo deste trabalho, é investigar documentos oficiais do Município de Ipojuca-PE acerca do processo de alfabetização de surdos, pois temos o interesse em analisar, discutir e refletir sobre a oferta de alfabetização/educação de surdos nos Anos Iniciais da rede de ensino deste município. Para tanto, foi observado a necessidade de realizar uma análise documental de leis e currículos existentes na área que promovam a fundamentação teórica para que estes documentos auxiliem no embasamento para os conceitos quanto à alfabetização de surdos. Também, é importante observar os desdobramentos e discussões sobre as leis atuais a fim de investigarmos a existência de práticas pedagógicas efetivas e assim, foi analisada políticas educacionais voltadas para surdos na região do Litoral Sul de Pernambuco. E por fim, foi feito um estudo de caso por meio de observações com atores que trabalham diretamente com o tema de alfabetização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Secretaria de Educação do município do Ipojuca em Pernambuco. Ao longo da pesquisa na cidade foi notado há insuficiência de registros sobre o histórico da educação/alfabetização de surdos, como também sobre os estudos a respeito da legislação, logo, acreditamos que essa pesquisa contribua para que avanços na educação de surdos aconteça de fato, bem como

1 Mestranda do Curso de Linguística- Proling da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, charlene.limaalexandre@gmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal-UFPB, adilmamachado@hotmail.com.

na priorização da sua alfabetização na Língua Materna de modo que venha despertar um olhar sensível para a valorização desses sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização de surdos. Currículo. Inclusão. Leis.

INTRODUÇÃO

Este trabalho científico tem como campo de atuação o currículo na modalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assim, precisamos investigar os documentos oficiais que contemplam os alunos surdos dos anos iniciais, quias os direcionamentos para os que estão matriculados em classes comuns das escolas públicas da rede municipal de Ipojuca-PE.

Um dos nossos objetivos é contribuir com o currículo para o ensino e aprendizado dos alunos surdos dos anos iniciais e, será através da compreensão do dos documentos que regem a secretaria e as escolas da rede municipal de Ipojuca-PE, que teremos condições de refletir acerca da Educação Inclusiva frente ao ensino dos alunos surdos em salas regulares.

Sendo assim, os objetivos que direcionam esse trabalho, desde das escolhas e análise documental de leis e currículos referentes às políticas educacionais voltadas para surdos na região do Litoral Sul de Pernambuco, como também, a elaboração de observações de documentos que embasam a alfabetização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Secretaria de Educação do município do Ipojuca em Pernambuco, e para colhermos dados e investigar como acontece o ensino da língua materna Libras no município.

Dessa forma, podemos investigar quais documentos, currículos e leis pautam e regulamentam saem da secretaria e organizam o trabalho na escolas, quais as metodologias utilizadas pelos docentes da sala de aula e, como eles podem contribuir com as práticas de ensino dos docentes e dos professores intérpretes de Libras que trabalham no município.

Os objetivos propostos foram: analisar o currículo para entender como se dá o processo da alfabetização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Secretaria de Educação do município do Ipojuca, em Pernambuco, para os alunos surdos da rede. E como objetivo específicos: Descrever como as leis, decretos e documentos permeiam o ensino da Língua Brasileira de Sinais; analisar os métodos didáticos utilizados no processo de alfabetização em Libras, como língua materna e reconhecer a importância destes documentos para embasar a educação de surdos nos anos iniciais.

Vale ressaltar que a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares existe, mas se faz necessário que investigações aconteçam, a fim que certificamos como está acontecendo o processo de alfabetização desses estudantes, consideramos que houve avanços no processo educacional, mas o fato da presença desses sujeitos em escolas regulares, não configura a inclusão de fato.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento abrangente que traz referências para o ensino em todo o Brasil, foi adotada como ferramenta que compõem diretrizes para o currículo no país é por meio dela que trata-se as culturas e as peculiaridades da cada região para então englobar um currículo onde todos tenham direito ao mesmo ensino, com a mesma base.

Assim sendo, trataremos primeiramente do contexto do currículo acerca da alfabetização em Libras dos surdos do Município de Ipojuca-PE. Para concretização desta pesquisa efetivou-se dois momentos, a análise documental de leis e currículos existentes na área que promovam a fundamentação teórica para que estes documentos auxiliem no embasamento para os conceitos quanto à alfabetização de surdos.

Portanto, foi feito um estudo de caso, por meio de observações com atores que trabalham diretamente com o tema de alfabetização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Secretaria de Educação do município do Ipojuca em Pernambuco.

Para finalizar teremos a conclusão feita com base nos dados colhidos através das análises documentais, observação, e tratativas, posteriormente iremos investigar como está sendo efetivado o ensino e aprendizado dos estudantes surdos na modalidade dos anos iniciais.

METODOLOGIA

Este trabalho foi feito na Secretaria de Educação do Município do Ipojuca- PE, compreendido nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021, com participação direta nas discussões sobre a proposta curricular da profissional Intérprete de Libras, da Analista de Libras do município, uma análise com participação direta.

No princípio, a maioria dos profissionais da educação participaram da construção da proposta curricular, com chamada pública aberta

posteriormente para votação da comunidade em geral participar do processo.

Para discutir sobre o foco deste artigo em si, foram feitas análises documental e leis que regem a alfabetização do surdo no país e depois na proposta curricular do município. A pesquisa bibliográfica, explica Gil (2007), contempla apenas material já elaborado, como livros e artigos científicos, utilizando-se da contribuição de diversos autores sobre certo assunto.

Os estudos exige este procedimento, foram feitas pesquisas bibliográficas sobre o tema nos postulados da Capes, Scielo e Plataforma Sucupira, para extrair mais informações sobre o currículo, mas a pesquisa bibliográfica com viés voltados para o currículo para surdos, que permite grande cobertura de informações e conhecimento, sendo indispensável em estudos que requeiram dados geográficos e históricos diversos, por exemplo.

O estudo de caso em vários documentos apresentados se deu para entender o processo com base nos procedimentos técnicos utilizados, Gil (2007) classifica as pesquisas como: bibliográfica, documental, experimental, levantamento, pesquisa-ação, pesquisa participante e o estudo de caso.

Foram feitas observações durante o processo de construção do documento de proposta curricular e o que ele trazia de contundente para a alfabetização de surdos, vários debates foram realizados, votações, inclusões e exclusões de trechos que, mais tarde, daria corpo à educação de surdos e a alfabetização deles.

Marconi e Lakatos (2003, p. 190) infere que: observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação possibilita que o sujeito conquiste sua formação integral e, com isso, o mesmo poderá ocupar os vários espaços sociais do seu dia a dia. Pois, para o desenvolvimento do indivíduo no âmbito social, é preciso que cada um tenha a sua identidade própria, a qual é constituída através da comunicação.

Pois, no processo de alfabetização, o estudante se apropria da língua, mas quando este, compreende as relações entre as letras, a partir das imagens, dos sinais e das palavras, os significados atribuídos a esta palavra se torna o significante, entre outras assimilações pertinentes nesta fase de alfabetização.

Diante disso, queremos saber como se dá esse ensino com o estudante surdo, o qual tem a Libras como sua língua materna. Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular, (BRASIL, 2001, p.11).

Consideramos importante, citações como estas acima para a efetivação do ensino e aprendizado dos estudantes surdos, mas precisamos investigar como estão acontecendo as práticas de ensino voltadas para os sujeitos surdos. Por isso a relevância de trabalhos de pesquisa com este, que traz como título: Alfabetização em Libras para o surdo: um estudo de caso na rede Municipal de ensino de Ipojuca-PE.

Pois precisamos conhecer se as escolas estão trabalhando de acordo com o que está situado na legislação. Quando Damázio (2007, p. 25), fala que:

O ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. Qual o conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. Este trabalho é

realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente.

De acordo com a citação acima, percebemos a relevância de um ensino que contemple a cultura linguística do sujeito, pois para que dessa forma a aprendizagem aconteça com sucesso, é necessário que o ensino seja baseado na realidade daquele estudante, apresentando práticas desde dos documentos de ensino que regem a educação básica. De acordo com Segundo Fernandes (2003 p. 32):

No caso de crianças surdas, uma postura de educação com bilinguismo, admitindo a língua de sinais como a primeira língua e a oral auditiva, como segunda garantirá uma aquisição natural, atendendo ao desenvolvimento linguístico e cognitivo normal da criança e permitindo a aquisição, subsequente, da segunda língua, com maior facilidade, uma vez que este indivíduo já domina um instrumento de comunicação eficaz para si mesmo e para comunicar-se com o meio que o cerca, mesmo que haja poucos interlocutores da língua que domina,

Segundo a citação acima da autora Fernandes, as crianças surdas em contato com a língua de sinais, tem seu desenvolvimento linguístico cultural semelhante ao das demais crianças ouvintes.

É fundamental investigar as práticas de ensino ofertadas pela secretaria de educação dos anos iniciais do Município de Ipojuca-PE, no ciclo de alfabetização, para sabermos se essas garantem aos estudantes surdos acesso às interações sociais necessárias para o ensino e aprendizado, como também para a formação integral do sujeito.

Pois, a escola inclusiva será efetivada a partir das ações dos docentes juntos aos estudantes, a comunidade escolar e a sociedade civil, estes precisam estar interagindo, no intuito de promover um aprendizado humanizado. Segundo Skliar (1998, p.5).

“Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”.

As escolas precisam trabalhar com propostas em que o ensino de Libras como língua materna, esteja presente para crianças surdas, de forma a possibilitar criação de currículo de ensino da Língua de Sinais na modalidade de anos iniciais das escolas públicas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DO IPOJUCA- PE

Com embasamento nos dados históricos do município, Ipojuca é uma cidade do Litoral Sul de Pernambuco, está há 60 km da capital, Recife e apresenta uma das melhores praias do Estado, a praia de Porto de Galinhas.

Ipojuca, que antes se chamava Pojuca, vem do Tupi e significa “água parada”, tornou-se município independente com a emancipação em 30 de março de 1846 e assim transformou-se em um dos municípios mais importantes.

No município também estão a refinaria Abreu e Lima e o famoso Porto de Suape, localizados próximos à PE-60, uma das estradas mais importantes que liga Ipojuca a várias regiões. Sua população tem aproximadamente 94.533 habitantes e possui uma área territorial de 527.107 quilômetros quadrados.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO

Com a BNCC aprovada, o município se debruçou nas discussões sobre a proposta curricular do município e lançou currículo próprio pautado no documento oficial, utilizando instrumentos norteadores para sua composição.

Foram vários debates durante o ano de 2018, 2019 até que em 30 de dezembro de 2020 foi lançado o currículo que englobava questões culturais, peculiaridades e especificidades da Rede.

A educação de surdos não ficou de fora, porém, algumas organizações e discussões precisam de revisão, pois em 2021 o currículo para educação de surdos foi lançado, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim o município ainda não tem um currículo próprio voltado para este público, nem para as questões de alfabetização de surdos e observações que envolvam a comunidade surda e seu direito linguístico.

Porém, já se houve alguns incentivos para que os surdos possam desfrutar de uma educação voltada a Libras e ao direito linguístico da pessoa surda, o município oferece cursos de Libras e formações para professores Intérprete de Libras, como também expande essas discussões para outras modalidades de ensino nas formações dos professores da rede.

A proposta curricular foi um documento que trouxe grande avanço para os munícipes, comunidade escolar, professores, gestores e acima de tudo, aos estudantes, contudo ainda há uma reflexão muito discreta ainda que precisa ter mais afinco para melhorias das políticas públicas neste segmento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O currículo no contexto escolar é uma ferramenta que ressignifica o tempo e o espaço de uma unidade escolar, ela reorganiza e disciplina várias questões sobre os saberes ao longo do tempo, ele organiza rotinas na escola. Ao conceber o documento como parte inerente à cultura, a unidade escolar cria uma noção importante, ampliada e que possibilita questionamentos e posicionamentos diferentes ao problematizar um documento dessa magnitude.

O currículo referencial no município do Ipojuca-PE foi pensado a partir da BNCC e fez menções e possibilitou discutir sobre o documento e seus desdobramentos, foram meses de discussão até chegar ao instrumento que se utiliza no município citado para nortear professores, escola, estudantes e todos pertencentes à comunidade escolar.

Com dados da própria secretaria da educação sobre o currículo, os principais marcos da construção democrática dos documentos curriculares, da Constituição de 1988 à homologação BNCC e do Currículo de Pernambuco e posteriormente se abriu o debate para os municípios.

A fim de reorganizar o documento e possibilitar discussões sobre a cultura de cada local, assim tratou-se entre os munícipes discussões e consultas públicas para inserção do currículo (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), respectivamente, em 2017 e 2018, apresentou-se seu lançamento oficial em 30 de dezembro de 2020, num contexto pandêmico, mas que se fazia urgente a adoção deste documento.

Desde que se precisou articular, no início de 2019, após homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de

Pernambuco, a Secretaria de Educação do Ipojuca se debruçou para várias articulações de suas diversas instâncias para a elaboração do Currículo Referência, conforme os marcos regulatórios da nova legislação (Lei 13.415/17, Base Nacional Comum Curricular, Portaria MEC nº 1432/18).

Quanto à questão do currículo voltado à educação de alfabetização de surdos, estas discussões foram colocadas em pauta, com analistas, professores da área e vários profissionais da secretaria de educação e comunidade civil, porém não se observa nos escritos, algo contundente que foque na educação supracitada.

Enquanto a Libras não for uma língua oficial no Brasil, fica evidenciado que este direito, mesmo com a Lei de Libras nº 10.436/2002 carece de mais políticas públicas para se efetivarem de fato. O quantitativo de estudantes surdos na rede, que é de aproximadamente 34 (trinta e quatro), fica ainda à mercê de uma língua majoritária, como a Língua Portuguesa.

Sobre a falta destes sujeitos contemplados no currículo, observa-se que ainda há muitas discussões a serem feitas, pois o discente surdo precisa ter acesso a sua língua materna desde os primeiros anos da educação infantil, a comunicação deve ser contemplada em sala de aula, não só por intérpretes de Libras e o estudante surdo, pois estamos discutindo uma língua que precisa ser disseminada em sala de aula e fora dela.

Tendo com base todas as discussões acima, estabelecemos alguns direcionamentos sobre o currículo da educação e alfabetização da pessoa surda, entendendo estes sujeitos como detentor de um direito e levando a eles o conforto linguístico que cada ser humano precisa ter, assim como escrito na nossa Carta Magna em seu artigo 5º.

Assim, um currículo precisa ser construído e constituído de uma diferença político-cultural que engloba a todos que pertencem a comunidade escolar. Nos dias atuais não há como pensar num documento tão importante deixando de lado a comunidade surda, seus aspectos linguísticos, culturais, políticos, filosóficos e discursivos. A comunidade surda faz referências de muitas lutas ao longo do tempo, buscando um olhar humanizado quando se trata da Libras e dos indivíduos que a compõem.

Historicamente a educação de surdos e a alfabetização da pessoa surda vem sendo tratada num modelo assistencialista e de olhar clínico,

colocando a deficiência acima de questões linguísticas, crianças surdas estão deixando de ter o contato e o direito de ser alfabetizada em seu processo mais importante, pela sua língua, como já citado anteriormente.

A alfabetização dos surdos apresenta escolhas pessoais, identificação e reconhecimento de elos no que concerne a identidade, que flui com aproximação da cultura e do contato com a comunidade surda e com um currículo que contemple e apresente um caminho para que isso aconteça.

Nesta conjuntura, os professores da rede se organizam a partir da BNCC, mas o trabalho de alfabetização das crianças surdas ficam escassos, pois como não há um norte sobre essas questões, professores regentes e intérprete de Libras se desdobram para efetivar o ensino-aprendizagem dos surdos em sala de aula.

É necessário pensar na possibilidade de um currículo para pessoas surda se políticas públicas e discussões como uma proposta curricular for colocadas em evidência, segundo Lopes (2007, p.86), afirma que:

O currículo dos surdos pode não ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de vocabulário em língua de sinais, ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos, etc. Um currículo surdos exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-se em outras tramas, que não aquelas atreladas à pedagógicas corretivas.

Assim, pensar no currículo para os estudantes surdos é ultrapassar questões que abarcam legitimidade de uma cultura, de uma comunidade do mais pensar produtivo e permanente, de práticas que possibilitem à alfabetização e diferentes formas de aprender, ensinar, conviver e viver em sociedade.

Como a lei mais atual sobre a educação bilíngue de surdos foi promulgada e sancionada em 2021, espera-se que o currículo do município seja revisto a ponto de reorganizar políticas mais efetivas não só de educação bilíngue, mas de um currículo igualitário, equitativo e humanizado para os surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como na introdução deste artigo, tratou-se primeiramente de discutir o contexto acerca da alfabetização em Libras no Município de Ipojuca-PE. Posteriormente a concretização desta pesquisa efetivou-se em outros momentos, como a análise documental de leis e currículos existentes na área que promovam a fundamentação teórica para que estes documentos auxiliem no embasamento para os conceitos quanto à alfabetização de surdos.

A educação possibilita que o sujeito conquiste sua formação integral e, com isso, o mesmo poderá ocupar os vários espaços sociais do seu dia a dia. Pois, para o desenvolvimento do indivíduo no âmbito social, é preciso que cada um tenha a sua identidade própria, a qual é constituída através da comunicação.

Pois, no processo de alfabetização, o estudante se apropria da língua escrita, mas quando este, compreende as relações entre as letras, os sons produzidos a partir das palavras, os significados atribuídos a esta palavra e sua escrita, entre outras assimilações pertinentes nesta fase de alfabetização.

Com dados da própria secretaria da educação sobre o currículo, os principais marcos da construção democrática dos documentos curriculares, da Constituição de 1988 à homologação BNCC e do Currículo de Pernambuco e posteriormente se abriu o debate para os municípios. Mas que apresentam ainda escassez de informações e de mais debates sobre como organizar um currículo que trate de alfabetização dos surdos e dê subsídios aos docentes regentes e intérpretes de Libras a trabalharem em sala de aula.

Pensar no currículo para o surdo é contemplar um documento que seja igualitário, equitativo e humanizado. Partindo destes princípios a alfabetização de surdos precisa apresentar olhares singulares para as diferenças, para que os surdos não tem uma língua silenciada ou invisível.

Ao longo da pesquisa na cidade foi notado a insuficiência de registros sobre o histórico da educação/alfabetização de surdos, como também sobre os estudos a respeito da legislação, logo, acreditamos que essa pesquisa contribua para que avanços na educação de surdos aconteça de fato, bem como na priorização da sua alfabetização na

Língua Materna de modo que venha despertar um olhar sensível para a valorização desses sujeitos.

Aspira-se que produções como estas façam a diferenças nos debates sobre o tema alfabetização dos surdos, currículo, direito linguístico, língua, conforto linguísticos e as diversas culturas que estão no nosso país e que precisam de políticas públicas efetivas e levadas para sala de aula e fora dela, que as lutas não cessem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005. Acesso em 23/04/2022.

_____. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Acesso em 23/09/2022.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30/09/2022.

_____. Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para dispor sobre a modalidade de educação de surdos.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 05/09/2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*. V24n.especial, jul/dez. Florianópolis: UFSC, 2006, p.81-100.

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

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

BRUNA SILVA MOITA¹
ELIOMAR ARAÚJO DE SOUSA²
DANIELE KELLY LIMA DE OLIVEIRA³

RESUMO

O estudo das bases da alfabetização na graduação em pedagogia, frente ao processo de ensino e aprendizagem, apresenta-se por vezes complexo e entendido por alguns discentes como um componente curricular que requer muitas mediações e variadas leituras, além de uma série de atividades que proporcionem aos futuros educadores uma melhor apropriação da temática. O objetivo geral deste estudo é realizar uma primeira aproximação acerca da temática da alfabetização em tempos de pandemia, evidenciando discussões em torno desse processo. Neste estudo utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como apoio as pesquisas de Antunes (2020), Bourdieu (2015), Malta (2020), Nunes e Rezende (2021), Verdan e Avelino (2022) e Vieira (2020). A pandemia trouxe uma série de desafios no que diz respeito ao contexto da vida social e estudantil, o que, em muitos casos, gerou dificuldades, principalmente porque vivemos em um cenário de intensa desigualdade social. Concluímos que é imprescindível enfrentar

- 1 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), E-mail: brunasilvamoita@gmail.com
- 2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade de Quixeramobim- (UNIQ). Cursando Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) UVA/Cnpq. E-mail: eliomars014@gmail.com
- 3 Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pós-doutora em Educação (PPGEB/UFC). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) UVA/Cnpq. E-mail: dankel28@yahoo.com.br

as desigualdades sociais para que a população tenha acesso aos bens materiais e culturais de forma equitativa. No caso da alfabetização em tempos de pandemia é interessante que seja feito um levantamento da situação de discentes para garantir meios que colaborem na efetivação do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino Remoto; Pandemia; Educação; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das principais fases da vida escolar de uma pessoa, pois ela é a base para aprender a ler e escrever, e com a pandemia da covid-19 houve uma mudança do ensino presencial para o ensino remoto⁴, fato este que impacta a aprendizagem de muitas e muitos estudantes, influenciando todas as pessoas envolvidas nesse processo, professoras e professores, profissionais da educação, estudantes e seus familiares foram surpreendidos com a nova rotina.

A pandemia da Covid-19, ocasionada pelo novo Coronavírus, trouxe à sociedade em nível mundial, muitas mudanças e a necessidade de reestruturações quanto ao estilo de vida e o acesso aos diversos campos sociais da vida em comunidade, o isolamento social foi adotado em muitos países como tentativa de conter a transmissão do novo vírus e com isso evitar a crescente taxa de mortalidade. O mundo do trabalho sofreu impacto imediato e isso desdobrou-se nas mais diversas áreas, várias empresas, escolas, universidades, restaurantes passaram a funcionar de forma remota, as vendas virtuais também cresceram juntamente com as entregas domiciliares, mais conhecidas como serviços de *delivery*.

A pandemia evidenciou as desigualdades sociais que já existiam no mundo capitalista e agudizou a miséria da classe trabalhadora. Analisando o mundo do trabalho durante a pandemia da covid-19, Antunes (2020) aponta que esse momento se proliferou no solo de uma crise estrutural do capital, “[...] em poucos meses, já levou à morte milhares de pessoas em todo o mundo, além de desempregar milhões de trabalhadores e trabalhadoras” (p. 10)

No Brasil, a situação no início da pandemia, para a maioria da população, já era extremamente precária:

No Brasil, onde vivenciamos desde sempre formas intensas de precarização do trabalho e de precarização ilimitada, as consequências são ainda mais perversas do

4 O ensino remoto caracteriza-se como um modelo de aula mediada por tecnologias de comunicação e informação, realizada em tempo real, geralmente adaptada às situações emergenciais. Diferente da educação a distância que também utiliza de meios e tecnologias de comunicação e informação para sua realização, porém, como é planejada nesse modelo, geralmente acontece de forma assíncrona.

ponto de vista social. Só para dar alguns exemplos, antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade ao final de 2019. No mesmo período, uma massa em constante expansão de mais de cinco milhões de trabalhadores/as experimentava as condições de uberização do trabalho, propiciadas por aplicativos e plataformas digitais [...] (ANTUNES, 2020, p. 5)

As mudanças ocorridas por conta da pandemia da Covid-19 tiveram consequência também no campo educacional, com a suspensão das aulas presenciais e, posteriormente, a adoção de aulas remotas e/ou à distância. No caso das universidades que se localizam em cidades interioranas e/ou atendem cidades circunvizinhas, como é o caso da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tivemos ainda outras dificuldades, como por exemplo a falta de acesso à internet banda larga de todas e todos discentes, bem como a carência de equipamentos como computadores de mesa, notebook ou *smarthphones* que possibilitassem a participação de aulas e realização de atividades acadêmicas.

Portanto, foram inúmeras as dificuldades para conseguir lecionar e estudar durante o período pandêmico, foram muitas as problemáticas enfrentadas por professores e estudantes nesta ocasião, como a incerteza quanto a garantia da eficácia do ensino básico brasileiro, como é o caso da fase da alfabetização, na qual muitas crianças não tinham acesso ao básico que pudesse garantir a efetividade da aprendizagem.

Diante da situação complexa brevemente apresentada, intencionamos com esse trabalho contribuir com primeiras aproximações acerca do debate em torno da temática da alfabetização em tempos de pandemia.

Assim, a metodologia utilizada para o presente artigo foi a pesquisa bibliográfica. A relevância desse trabalho justifica-se pela necessidade de fomentar o debate em torno da problemática das dificuldades enfrentadas por docentes e discentes acerca da alfabetização no período pandêmico e seus desdobramentos no processo de aprendizagem. Tentamos aqui apresentar algumas reflexões sobre os problemas advindos da pandemia, com ênfase para a reflexão sobre como foi alfabetizar crianças no período pandêmico, tendo em vista o cenário de desigualdade social.

O objetivo geral deste estudo é evidenciar discussões em torno do processo de alfabetização e fatores associados ao ensino e aprendizagem durante a pandemia, como também, os problemas enfrentados por alunos e professores.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia deste trabalho é de abordagem qualitativa, por ser uma temática relacionada ao campo de conhecimento educacional, cuja metodologia dedica-se à questão da junção de dados, fatos e informações relevantes, sem enfatizar como principais aspectos as vertentes de números, mas a qualidade nos dados coletados. Nesse sentido, afirma Minayo (2007) “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. (p. 32)

Neste estudo utilizou-se como meio de coleta de dados a técnica de pesquisa bibliográfica, sendo desenvolvida por uma pesquisa de artigos científicos, monografias, teses e dissertações na área em questão para organização dos dados expostos.

“A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado” (GIL, 2008, p. 47). Foram realizadas pesquisas nas plataformas Google acadêmico, *Scielo*, *Medline* e revistas eletrônicas, enfatizando dados e informações relevantes em torno do desenvolvimento íntegro do estudo.

Ao fazer as pesquisas sobre a alfabetização em contexto de pandemia e isolamento social foram encontrados cerca de 173.000 trabalhos e pesquisas sobre o tema, trabalhos como artigos, monografias, livros, *papers*, entrevistas, e muitas outras informações acerca do assunto, diante de um número extenso se tem noção da alta relevância do tema aqui trabalhado, e do quão importante é o critério de escolha.

O critério de escolha do trabalho se justifica porque a alfabetização é uma das etapas mais importantes da vida escolar de um estudante e, com a pandemia da Covid-19, estes discentes foram impactados.

O recorte temporal da pesquisa pode ser marcado a partir do ano de 2020, que foi o ano em que a pandemia chegou ao Brasil, à finalização dela ainda não pode ser marcada, tendo em vista que ela ainda está presente, todavia em transição, por conta das vacinas, e seus efeitos devastadores ainda estão presentes, necessitando então de estudos.

Para a realização dessa pesquisa nos apoiamos nos estudos concretizados por Antunes (2020), Bourdieu (2015), Malta (2020), Nunes e Rezende (2021), Verdan e Avelino (2022) e Vieira (2020).

REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, para melhor compreensão, é importante conceituar o processo de alfabetização, ela é a base para uma educação construtiva, a qual ajuda os indivíduos a desenvolverem a leitura, a escrita, a comunicação, as ideias e os pensamentos. O letramento utiliza a escrita para resolver problemas do dia a dia, facilitando assim suas práticas sociais podendo produzir gêneros textuais. A alfabetização é um processo de aquisição de habilidades cognitivas básicas responsáveis por contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e para a capacidade de conscientização social e da reflexão crítica como base de mudança pessoal e social. (CORDEIRO, 2020, p. 24).

A alfabetização e o letramento são ferramentas fundamentais diante do processo de ensino e aprendizagem, utilizada nos espaços escolares principalmente no ensino infantil, ensino fundamental nos anos iniciais, e que não se esgota nos demais ciclos da educação básica. (VERDAM E AVELINO, 2020, p. 78)

Alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita, da leitura e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita. Ou seja, é um processo que vai muito além de decodificação de letras e sílabas. A leitura habitual desde a infância é de extrema importância, uma vivência com falantes nativos da língua, a conceituação do idioma para quem pretende aprender o letramento, pois este é o alicerce para que o ensino aprendizagem passe a ser contínuo, duradouro, eficaz e frutífero. “A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico e é usada como meio para o indivíduo se comunicar

junto à sociedade, desenvolvendo a aquisição da leitura e da escrita”. (VERDAM E AVELINO, 2020, p. 78)

Não podem faltar a escrita e leitura diárias de textos literários pelo professor, roda de leitura e empréstimo de livros. Muito recente ainda, apesar de durar mais de dois anos, a pandemia da Covid-19, trouxe grandes desafios e impôs a gestores, professores e famílias novos modelos de vida, de educação, exigências de novos aprendizados, num contexto ainda muito novo para todos.

Com a pandemia da Covid-19 todos precisaram se adequar à nova forma de ensino, foi um cenário estranho e vago para a maioria da população.

Quanto ao ensino remoto, Nunes (2021), mostra que a política atual impacta na educação, buscando ao mesmo tempo, compreender a situação dos professores e alunos em relação a este formato. Apresenta o autor que:

Os dados mais expressivos indicam que 49,7% dos professores consideram que a aprendizagem dos estudantes diminuiu e 53,8% consideraram um aumento do nível de ansiedade e depressão. Um dos aspectos a ser ressaltado é que essa nova realidade exige que professores e alunos tenham acesso a recursos tecnológicos que viabilizem o processo ensino-aprendizagem de forma não presencial. No entanto, estudo feito por Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 731) revela que 2, de cada 3 alunos, não têm acesso a tais recursos e que a parcela de professores que não os possuem é de 17,4%, ao passo que atinge 66,2% entre os estudantes. (NUNES, 2021, p. 1001).

Esses são números inquietantes porque as mudanças eram necessárias, mas não foi uma prioridade para a política na luta contra o Covid-19. O abismo acerca da permanência dos alunos aliado à condição socioeconômica afetou a todos da pior forma possível. O acesso não era suficiente e a qualidade no ensino foi comprometida.

Portanto é notório que durante a pandemia a educação foi uma das áreas mais afetadas, isso agravado especialmente por escolas que tinham como público pessoas em situação de vulnerabilidade social, como foi destacado acima, que também prejudicou os estudantes da alfabetização. As famílias pobres não tinham acesso à internet de qualidade ou até mesmo equipamentos tecnológicos para que

conseguissem assistir as aulas e desenvolver as atividades, apesar deste impasse, muitos alunos conseguiram concluir a alfabetização e prosseguir para o ano seguinte da escola, todavia com a qualidade de ensino comprometida. (MALTA, 2020).

A desigualdade social precisa ser considerada nessa análise, sobretudo porque considerando a situação socioeconômica de cada estudante teremos um maior ou menor grau de comprometimento de seu processo de alfabetização.

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. [...]. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2015, p. 46).

Para ele, a desigualdade social pode servir de referência atribuível ao sujeito e sua classe social, seu status de fracasso ou sucesso. Em suas pesquisas, o conceito de capital cultural ajuda a analisar o papel da instituição escolar, que empodera quem a possui, reconhece conhecimentos e habilidades, válidas diferenças relacionadas à aquisição de benefícios econômicos, sociais e culturais, que promove uma classe a manutenção do poder por outra classe legítima a desigualdade (Bourdieu, 2015).

Então um dos primeiros problemas que influenciou o ensino foi a desigualdade social, afinal o Brasil ainda é um dos países que mais sofre com a desigualdade social em grande escala, os alunos menos favorecidos tiveram dificuldades por não possuírem mecanismos tecnológicos como computador para assistir as aulas e fazerem as atividades.

O problema enfrentado foi que os professores por sua vez também tiveram suas dificuldades, alguns não tinham familiaridade com as tecnologias, não tiveram formações adequadas para o trabalho remoto, as aulas remotas surgiram devido às situações que não foram planejadas. (Nunes, 2021).

Com o advento das tecnologias digitais da Comunicação e Informação, o uso dessas ferramentas tem contribuído para a construção do processo de alfabetização e

letramento dos alunos nessa fase. Assim, as redes sociais e os jogos possibilitaram uma maior articulação entre os indivíduos e, conseqüentemente, uma manifestação cultural e social por meio da comunicação virtual. (CASTELLS, 2013; KENSKI, 2012 *apud* VERDAM E AVELINO, 2020, p. 79)

Todo esse processo ocasionou a busca dos docentes para prepararem novas metodologias para uma realidade posta a partir da pandemia da doença Covid-19, afinal na aula presencial, a maioria dos professores adota metodologias tradicionais: aula expositiva com apoio do quadro, onde o conhecimento é transmitido oralmente e os alunos realizam atividades para fixar o conteúdo, para depois passarem por uma avaliação.

[...] vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino e aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2012 *apud* VERDAM E AVELINO, 2020, p. 79)

O autor Vieira (2020), através da revista brasileira de informática na educação publicou sua pesquisa chamada: A educação no contexto da pandemia de Covid-19, nela o autor argumenta que um fator que colaborou de forma negativa foi à dificuldade de manter a atenção dos alunos durante as aulas remotas, afinal um aluno que está cursando a alfabetização tem em média de 6/7 anos. Cercado de distrações por todos os lados, muito mais do que em uma sala de aula, o aluno não consegue se concentrar por muito tempo. Então o professor precisa ficar atento aos sinais de dispersão para ajudar o aluno a não perder o fio da meada, agora, fazer isso em um ambiente online não é simples.

Sendo então difícil conseguir domínio sobre este de forma remota, e fazer com que este mantenha a atenção, os pais tiveram um papel importante neste meio, todavia não se obteve o auxílio destes tendo em vista que não conseguiram dar apoio aos filhos por também estarem em seus trabalhos por via remota. (Vieira, 2020).

Portanto, em síntese, fica evidente que foi difícil lecionar durante o período pandêmico, analisando de forma teórica, sem dúvidas que teve um regresso na aprendizagem, o fluxo normal das aulas não foi possível para todos os alunos, afastando então a qualidade do ensino,

principalmente daqueles que estavam iniciando no processo de alfabetização, professores que não tinham domínio da tecnologia, famílias carentes de recursos tecnológicos e pais que não conseguiram auxiliar seus filhos de forma remota, foram tempos difíceis. Desse modo é necessário buscar medidas para tentar recuperar o estrago que a pandemia fez no ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das leituras realizadas pela pesquisa bibliográfica nota-se que a pandemia trouxe uma série de impactos diferenciados quanto ao contexto de vida social e estudantil, o que em muitos casos gerou aspectos negativos no sentido de evolução e desenvolvimento dos indivíduos, sendo ainda na mesma vertente questões envolvendo o desencadeamento de acúmulo das atividades, falta de estímulo para aprender e orientações por parte dos professores de maneira restrita, sendo escassas as relações e aproximações entre docentes e discentes devido a falta de aulas presenciais.

Por outro lado, no atual cenário, diante de tantas mudanças e inovações, a tecnologia tornou-se uma ferramenta fundamental para a sociedade em meio ao caos do isolamento social. No que diz respeito ao distanciamento, a tecnologia trouxe várias contribuições e possibilidades para a educação, que mesmo de longe a escola tentava exercer o seu papel juntamente com a família que de certa forma acabou se aproximando da realidade escolar dos filhos, a fim de fazer com que o processo de aprendizagem fosse mais acessível. As tecnologias digitais possibilitaram novas ferramentas que foram usadas pelo educador e educando, viabilizando o ensino na pandemia, trazendo para o aprimoramento da docência cursos de capacitação, lives, formações com mais frequências, tudo isso para que aquele ensino tradicional fosse readaptado para alcançar a nova realidade.

O uso dessas inteligências digitais tende a potencializar novas formas de conhecimento, novas reflexões e metodologias de ensino, partilhas de ideias e inovação nas formas tradicionais de ensino, portanto elas são um paradigma mais democrático (Dall'igna, Spanhol, & De Souza, 2016), porque os alunos e professores têm o acesso a

novas linguagens e a outras formas de perceber os conteúdos educacionais. (CARNEITO *at al*, 2020, p. 4)

Ainda no contexto pandêmico, o uso da tecnologia foi o único meio possível de fazer a educação acontecer. Por isso, muitas instituições adotaram o ensino remoto, no qual os educadores tiveram que se adaptar a tal realidade on-line, com novas metodologias. Mesmo com todos os desafios enfrentados para ter o acesso a tal tecnologia, as atividades desenvolvidas nesse período foram fundamentais para minimizar os prejuízos do período na ausência das aulas presenciais.

O ensino mediado por tecnologia pode aprimorar e desenvolver novos saberes uma vez que plataformas digitais de aprendizagem promovem a interatividade entre os indivíduos, permitindo que cada participante exponha ideias, compartilhe conhecimentos, habilidades e atitudes. (CARNEITO *at al*, 2020, pp. 4-5)

Neste processo, muitos educadores adaptaram suas aulas para recursos que pudessem ser utilizados em meios digitais. Foi observado, nesse período, uma parceria entre escola e família, que mesmo diante das dificuldades, fez o possível para garantir que os filhos pudessem de fato participar das aulas.

Ainda não se pode fixar um resultado real para esta discussão, levando em conta que apesar das melhorias e, do avanço da medicina com as vacinas, a pandemia não chegou ao fim, ainda existem vestígios e atualmente a área da educação se encontra em transição, tendo em vista que os alunos ainda estão retornando ao ensino presencial, ainda não se pode afirmar o tamanho da catástrofe que a pandemia fez na aprendizagem da alfabetização, mas é evidente que muitas mudanças precisam ser tomadas, especialmente no que diz respeito às desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, nota-se que a pandemia e o sentido da alfabetização no contexto escolar trouxeram à tona uma série de mudanças e reestruturações para as bases do ensinar e aprender. Evidentemente, o contexto pandêmico limitou as possibilidades dos encontros presenciais e distanciou a realidade cotidiana da sala de

aula, causando a falta de estímulo, participação ativa e desenvolvimento íntegro das atividades requeridas por parte dos alunos.

Nessa primeira aproximação da temática conclui-se que muitas mudanças são necessárias para a educação, é necessário que o governo faça investimentos nas escolas e principalmente na formação de professores, formando-os para momentos em que seja necessário utilizar desses meios para fins educacionais. Precisamos de investimentos públicos para fortalecer a aprendizagem, como por exemplo, aulas extras para tentar fazer com que estes consigam resgatar aqueles alunos que não conseguiram acompanhar as aulas. Sobretudo, é importante que as desigualdades sociais sejam enfrentadas para que a população tenha acesso de forma equitativa a todos os bens materiais e culturais da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARNEIRO, L. de A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, DN Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 8, pág. e267985485, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5485. Disponível em: <https://rsd-journal.org/index.php/rsd/article/view/5485>. Acesso em: 26 out. 2022.

CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. Atlas: 2008.

MALTA, D. C. *et al.* **A pandemia de Covid-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal**, 2020. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, n. 29, v. 4, 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

NUNES, K. de C. S., & REZENDE, V. M. (2021). Apresentação - Perspectivas críticas sobre o direito à educação na Pandemia: reflexões para além da crise sanitária e os desmandos da Política Educacional Brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, 10(3), 980-987. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63449>

VERDAM, Letícia Lauer; AVELINO, Wagner Feitosa. **Alfabetização e letramento**: no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Wagner-Avelino/publication/350665489_Alfabetizacao_e_Letramento_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem/links/60be2729a6fdcc22eae87147/Alfabetizacao-e-Letramento-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf> acesso em 21 de agosto de 2022.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, Porto Alegre, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: RELATOS DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HERIBERTO FRANCISCO XAVIER¹

INTRODUÇÃO

Assim como vinha acontecendo normalmente, ano após ano, as aulas de 2020 tiveram início de forma presencial nas escolas de todo o Brasil. Todavia, em virtude da pandemia de Covid-19, essas aulas foram suspensas no mês de março, retornando de forma remota, em muitas escolas, a partir do mês de abril. O modelo de aulas remotas vigorou durante todo o restante de 2020 e, em alguns casos, se estendeu também ao decorrer de 2021.

Em 2021, levando-se em conta determinadas situações, as famílias puderam optar por mandar as crianças de volta à escola para estudarem presencialmente ou deixá-las em casa para continuarem estudando no modelo remoto. Mesmo após o início da vacinação para os grupos considerados prioritários, a volta às aulas presenciais exigiu rígidos cuidados sanitários, tais como: o uso de máscara, a higienização das mãos com álcool em gel e o distanciamento social na sala de aula e em todos os demais ambientes escolares.

Já em 2022, com avanço da vacinação e após certa normalidade em termos de transmissão da doença e flexibilização de algumas medidas sanitárias, as aulas presenciais também foram se normalizando, sobretudo nas escolas de educação básica. Contudo, era chegada a hora de

1 Pós-Graduando do Curso de Formação de Professores para a Educação Básica do Centro Universitário Cidade Verde (UNICV), Professor da Educação Básica (SME/DC), herixavier.educ@gmail.com.

continuar buscando, agora de modo mais efetivo, meios para avaliar, recuperar e/ou recompor as aprendizagens das crianças.

Diante do exposto, é preciso destacar que o ato educativo durante a pandemia de Covid-19 foi bastante desafiador, sobretudo para as crianças em vias de alfabetização. Nesse sentido, o objetivo deste estudo consiste em refletir sobre a alfabetização ao decorrer dessa pandemia, tomando como referência os relatos de cinco crianças sobre as vivências de quando estudaram de forma remota, em 2020, no 1º ano do ensino fundamental. A realização do estudo junto a essas crianças justificou-se pelo fato de tentar conhecer suas vivências no processo de alfabetização remota, identificar possíveis dificuldades de aprendizagem deixadas pelo modelo de aulas remotas no primeiro ano da alfabetização, contribuir para a superação das dificuldades identificadas e fazer com que as crianças revisitassem e registrassem suas vivências, não permitindo que tais vivências fossem apagadas pelo tempo.

Portanto, na sequência, apresenta-se de forma sintética a metodologia utilizada no estudo, o referencial teórico que serviu de base às reflexões tecidas, os principais resultados obtidos e a discussão acerca desses resultados, algumas considerações finais e a lista de referências empregadas no curso do estudo.

METODOLOGIA

De caráter qualitativo, o estudo foi realizado no início do ano letivo de 2022, com cinco crianças que estudaram de forma remota, em 2020, no 1º ano do ensino fundamental. Tais crianças, atualmente com oito e nove anos de idade, integram uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola rural localizada no extremo-oeste de Santa Catarina.

Para a coleta das informações, lançou-se mão de questionário e de produção textual. O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas sobre as experiências vivenciadas pelas crianças durante o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental e no contexto das aulas remotas de 2020. A produção textual, por sua vez, versou sobre a criação de uma história em quadrinhos, na qual cada uma das crianças foi instigada a contar de forma sintética as vivências que consideravam importantes sobre as aulas em casa.

Além de servirem como fonte para a coleta dos relatos, tanto o questionário quanto a produção textual deram subsídio para o planejamento de atividades e situações de leitura e escrita com vistas a contribuir para a superação das dificuldades identificadas e trazidas como herança do processo de alfabetização na pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de alfabetização sempre se configurou como um desafio, haja vista os diversos fatores inerentes a ele. Esse processo se tornou ainda mais desafiador no contexto da pandemia de Covid-19, uma vez que o coronavírus, causador dessa pandemia, “alterou aspectos substantivos de nossa vida em sociedade, obrigando-nos ao isolamento e a incorporar hábitos defensivos de higiene e de precaução quase extrema nos contatos.” (GATTI, 2020, p. 29).

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial. Agregue-se a essas condições o grande contingente de alunos que não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, ou por outros motivos. (GATTI, 2020, p. 32).

Com o cenário pandêmico, uma das alterações ocorridas se deu no plano das aulas presenciais que passaram a ser remotas a partir de março de 2020. Nesse sentido, tanto as crianças e suas famílias quanto os professores alfabetizadores foram impactados e desafiados a buscar alternativas para ensinar e aprender de forma não presencial e descolados dos espaços físicos da escola. Esse cenário também causou muitas preocupações aos professores, que tentaram garantir um

processo de alfabetização alinhado a documentos legais, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Esses documentos trazem uma proposta de alfabetização, tendo como foco: a leitura e a escrita com a finalidade de formar leitores e escritores competentes (BRASIL, 2001); as práticas pedagógicas baseadas na oralidade, na leitura e escuta, na análise linguística e semiótica e na produção de textos (BRASIL, 2018); e a oferta de condições que possibilitem às crianças aprender a ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental, com priorização no 1º ano (BRASIL, 2019).

A preocupação das famílias, por seu turno, girou em torno de como ajudar as crianças a aprenderem a ler e escrever, bem como se elas iriam ter uma aprendizagem efetiva dessas habilidades sem o auxílio presencial dos professores, dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas e das diversas situações proporcionadas na ambiência escolar.

Ajudar a criança a aprender a ler e escrever é deixá-la vivenciar as situações cotidianas de leitura e escrita. É, pois, criar na escola um espaço para que ela possa brincar, livremente, de ler e escrever: brincar de escolinha, ora fazendo o papel do professor, ora o papel do aluno; escrever e ler espontaneamente suas histórias, seus textos, trocar ideias com seus colegas. (BIZZOTTO; AROEIRA; PORTO; 2010, p. 68).

Levando em conta as diferentes realidades das famílias e de seus lares, em muitos casos, essas situações e espaços de leitura e escrita não puderam ser oferecidas às crianças nem mesmo o auxílio efetivo dos professores ao decorrer das aulas remotas. Diante da situação de ineditismo, buscou-se lançar mão de algumas soluções. Assim, se de um lado

[...] algumas soluções foram encontradas para a manutenção do vínculo de estudantes com a instituição de ensino, seus professores e colegas, de outro lado verificaram-se dificuldades ponderáveis: o estudo e aprendizagem de conteúdos curriculares novos em modo de isolamento, com apoios delimitados pela situação remota, dificuldades de atenção e concentração, o estresse de alunos

pela situação do isolamento, por excesso de conteúdos emitidos ou de tempo dedicado diante de tela de computador ou outro aparelho digital, trocas relativizadas pelo esforço comunicativo demandado, falta do calor dos laços presenciais, entre outras situações [...]. (GATTI, 2020, p. 33).

Diante disso, é preciso considerar que nem todas as crianças foram de fato alfabetizadas, que muitas delas foram alfabetizadas dentro da perspectiva tradicional de alfabetização em que a leitura e a escrita são tomadas como simples decodificação e codificação dos sinais gráficos e que talvez poucas delas tenha sido alfabetizadas dentro da perspectiva que Goulart (2020) e Soares (2020) denominam de letramento. A primeira autora considera a escola como uma das instituições promotoras do letramento, definido como um processo no qual há um grande intercâmbio de características das modalidades da linguagem verbal. Para a segunda autora, o letramento está relacionado à capacidade de ler e escrever textos, fazendo uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos socioculturais.

Portanto, “para combinar a alfabetização e o letramento, o professor precisa, então, criar oportunidades em que a criança possa vivenciar, intensamente, atos de leitura e escrita” (BIZZOTTO; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 44), tanto na escola quanto fora dela. Certamente, esse foi mais um dos desafios enfrentados pelos professores, crianças e famílias ao decorrer das aulas remotas.

Conhecer como foi a alfabetização no contexto de pandemia é muito importante para o planejamento das práticas pedagógicas, bem como para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem deixadas pelo modelo de aulas remotas no primeiro ano da alfabetização e para contribuir com a superação das dificuldades identificadas. Nada melhor para isso do que dar voz às crianças, deixando-as compartilharem suas vivências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos das cinco crianças indicaram que, no contexto das aulas remotas de 2020, todas elas estudaram somente de forma online, não fazendo a retirada de material impresso na escola. Segundo as crianças, era feito o uso apenas do celular e do WhatsApp para a interação

nas aulas e para ter acesso às atividades. Essas atividades chegavam até elas por meio de vídeos e fotos encaminhados pela professora no grupo do WhatsApp da turma. Por sua vez, as crianças faziam a devolutiva dessas atividades através de fotos.

Um ponto interessante destacado pelas cinco crianças é que elas sempre participavam das aulas, buscando fazer e devolver todas as atividades solicitadas com maior brevidade possível.

Ao serem questionadas sobre as atividades que realizavam, as crianças destacaram, por exemplo, a leitura de textos, a cópia de textos e a escuta de histórias.

Quanto aos espaços utilizados para os estudos, duas crianças indicaram ter feito uso da sala da casa e três delas indicaram ter feito uso do quarto. Como se nota, essa também foi uma realidade de muitos estudantes espalhados Brasil afora, os quais, no contexto da pandemia de Coid-19, foram privados de utilizar a sala de aula e outros espaços da escola considerados tradicionalmente como os mais adequados para os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No tocante à ajuda recebida durante as aulas em casa, a mãe foi citada por quatro crianças como sendo a pessoa que mais ajudou na realização das atividades, e o irmão foi citado por uma delas como sendo essa pessoa.

Em relação à aprendizagem da leitura, uma das crianças relatou que aprendeu a ler totalmente e as outras quatro relataram que aprenderam a ler apenas um pouco, tendo como justificativa para isso alguns motivos, conforme o relato da Criança C: “Eu aprendi a ler um pouco, porque a professora não dava muita atividade para ler.” Questionadas sobre o que aprenderam a ler, as cinco crianças foram unânimes em destacar que aprenderam a ler somente letras, sílabas e palavras, não tendo aprendido a ler frases nem textos.

No que se refere à aprendizagem da escrita, uma criança indicou que não aprendeu a escrever e as outras quatro indicaram que aprenderam, tendo como justificativa para isso alguns motivos, conforme o relato da Criança E: “Eu aprendi a escrever, porque eu tinha muita ajuda do meu irmão, do meu pai e da minha mãe.” Questionadas sobre o que aprenderam a escrever, quatro delas indicaram que aprenderam a escrever apenas letras, sílabas e palavras; uma indicou que aprendeu a escrever letras, sílabas, palavras e frases; e nenhuma delas indicou ter aprendido a escrever textos.

Ao serem questionadas sobre o que acharam das aulas remotas, duas crianças indicaram que gostaram deste tipo de aula. Por outro lado, três delas indicaram que não gostaram das aulas remotas, dando algumas justificativas para isso, conforme indicado no relato da Criança B: “Eu não gostei das aulas em casa, porque eu não aprendi a escrever.”

Por fim, ao serem instigadas a expor sobre o que mais sentiram falta durante as aulas remotas, as crianças relataram que sentiram falta dos colegas (Crianças A e D), dos professores (Crianças C e D), da merenda (Criança B) e do recreio (Criança E).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo realizado, foi possível fazer com que as crianças revisitassem e registrassem um pouco de suas vivências ao decorrer das aulas remotas de 2020, quando ainda estavam no 1º ano do ensino fundamental. Conhecer essas vivências foi de suma importância para a identificação de dificuldades de aprendizagem deixadas pelo modelo de aulas remotas. Dentre essas dificuldades, estavam aquelas inerentes à leitura e à escrita de textos. A partir disso, buscou-se pensar e desenvolver práticas pedagógicas que contribuíssem para a superação de tais dificuldades, tentando seguir os passos da alfabetização na perspectiva do letramento.

Além disso, a partir da análise dos relatos, foi possível verificar aspectos importantes, tais como: o descontentamento e a ansiedade das crianças com as aulas em casa, a dificuldade com o uso do celular e do WhatsApp nas atividades e a conciliação entre as atividades domésticas e as escolares. Por outro lado, notou-se a forte ajuda dada pelas pessoas da família às crianças na realização das atividades, com destaque para as mães.

Portanto, frente aos relatos expostos, conclui-se que foram muitos os desafios enfrentados pelas cinco crianças no início de sua jornada de alfabetização, o que pode, de alguma forma, ter impactado na aprendizagem da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Política nacional de alfabetização.** Brasília: MEC, 2019.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n.100, p. 29-41, 2020.

GOULART, Cecília M. A. **A produção de textos escritos na alfabetização: “era uma vez os sete cabritinhos”.** Niterói: EDUFF, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE INICIAL

ELIANE BRAZ DA SILVA¹

ANA CAROLINE MARTINS DE SOUSA²

JULIANA ALVES DE ARAÚJO BOTTECHIA³

INTRODUÇÃO FUNDAMENTADA

O presente trabalho visa socializar resultados iniciais das trocas de experiências sobre o trabalho exercido durante o período pandêmico, ocasionado pela Covid-19, especificamente, a partir de fevereiro de 2021, frente a salas de aula de alfabetização. Compondo o cenário mundial em que foram necessárias diversas modificações em todas as esferas sociais, o foco desta pesquisa é comparar o cenário educacional na experiência entre alfabetizadoras graduadas, com especialização no Distrito Federal e Bahia, que tiveram que se adequar a essas mudanças rapidamente, tanto para atender seus estudantes quanto aos familiares dos mesmos, em suas respectivas instituições públicas de ensino.

Assim, a pesquisa teve como base os relatos das professoras sobre os trabalhos realizados como docentes, em torno do tema “desafios da alfabetização com o uso de dispositivos digitais em escolas públicas durante a pandemia da Covid-19 – progresso ou retrocesso?”, a partir

- 1 Especialista em Orientação Educacional, Ensino Especial e Gestão Escolar, pela FACULDADE DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E TEOLOGIA DO NORTE DO BRASIL – FACETEN em parceria com Instituto Superior Multidisciplinar de Brasília, IMPAR - DF, elianebras10@gmail.com
- 2 Especialista em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB - BA, anacarlinsousa17@gmail.com
- 3 Doutora em Educação pela Universidade da Madeira em Funchal/Portugal (UMa) validado pela Universidade de São Paulo (USP), avaliadora do GT 1 do CONBRALE, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – DF, juliana.bottechia@se.df.gov.br

da escuta sensível em grupo de whats'app e em encontros virtuais por plataforma digitais, estratégias e também instrumentos utilizados pelas alfabetizadoras com suas turmas e os familiares.

A realização dessa pesquisa revelou-se especialmente importante, não apenas por permitir às especialistas apresentarem as realidades enfrentadas pelas famílias, pelas professoras e pelos estudantes mediante os esforços para se dedicar aos estudos frente à pandemia da Covid-19, mas principalmente, por dar voz às especialistas que durante a pesquisa ainda mais solitária puderam contar com apoio mútuo para discutir conceitual e aprofundadamente essas realidades e desvelá-las em busca de soluções. Apesar de a escola ser vista como a solução para a Educação, nesse período, mesmo aliada às tecnologias, muitas famílias se viram excluídas do processo de ensino por não possuírem aparelhos de celulares ou computadores, acesso a pacote de dados, às tecnologias, às condições para realizarem as atividades oferecidas na modalidade remota de forma síncrona.

Mesmo os profissionais da Educação passaram a ter necessidades diversas da sua formação para exercer seu ofício no dia a dia, aprendendo a dominar novos instrumentos, novas ferramentas, conceitos, recursos a fim de serem capazes de suprir a carência imposta pela privação do contato físico por questões sanitárias que se prolongaram por demais no país, tanto que muitos docentes abraçaram esses meios de contato virtual para continuar a ensinar e novas profissões apareceram: you-tuber, vídeo-maker, influenciadores digitais entre outros.

Muitos docentes tiveram que melhorar a qualidade do sinal da sua internet, pois foram necessários aplicativos variados para realização das aulas, gravação, edição e transmissão das mesmas. Ou ainda adquirir um aparelho novo, como foi o caso da imensa maioria dos docentes perguntados pelas especialistas, mesmo que informalmente, em suas instituições.

Ademais, durante o ensino remoto, as necessidades educacionais foram se ajustando pouco a pouco. A escola encontrava-se fechada, pois não somente professores e estudantes, mas o grupo gestor inicialmente, todos, exerciam sua função em home office. Para tirar dúvidas dos estudantes e familiares, os docentes se viram trabalhando em isolamento, precisando de formação continuada e sobrecarregados, inclusive com gastos extras e sem uma carga horária definida, pois

os pais os procuravam fora do seu horário de trabalho, inclusive aos finais de semana e feriados.

Contudo, apesar dessa perspectiva, a educação escolar foi determinante para o ensino de novas habilidades e também foi fundamental para a continuidade do ensinoaprendizagem nas instituições, comprovadamente na perspectiva de Bottechia (2017) que defende *ensinoaprendizagem* não como duas ações distintas, mas na verdade para a autora são indissociáveis, diferentes “do senso comum de que seria possível realizar a ação de ensinar independentemente da aprendizagem do estudante, que é o que muitas vezes fica subentendido em expressões como: ensino-aprendizagem; ensino/aprendizagem, entre outras” (p. 209); em especial no contexto pandêmico, em que por meio da aprendizagem dos estudantes, os professores também aprendem meios eficientes de ensinar naquelas condições.

Isto é, no momento em que aprende, o estudante também ensina e vice-versa, pois os professores aprendem como ensinar com eles, na prática, conforme elucida Freire (1996),

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto, alguma coisa – e um objeto indireto, a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade

no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido, não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 25–26).

Essa busca por soluções exigiram metodologias próprias para o enfrentando das dificuldades ora de forma peculiar, ora individual, no entanto, sempre no contato virtual com os estudantes e prezando cada uma e cada um em sua realidade, apesar das instituições orientarem atividades de ensino de acordo com o geral, com as necessidades das famílias e de todos os estudantes. Para tal dissonância, foi necessário criar projetos que diminuíssem muitos problemas gerais que não competiam exclusivamente aos docentes como questões com a internet, meio necessário, mas que muitas famílias não possuíam acesso, com quantidade de aparelhos ou pacote de dados suficiente; e da alimentação, já que o lanche não estava sendo consumido na escola e faltava nos lares, entre outros.

Talvez, não só, superando esses limites, mas principalmente devido à existência deles, as trocas de experiências entre as especialistas revelaram ser necessários instrumentos para que a Educação, efetivamente, continuasse a contribuir para a diminuição das diferenças e, consequentemente, da violência nas escolas e nas sociedades (BOTTECHIA e SANTOS, 2009) com a formação do cidadão integral, crítico e participativo, autônomo e empreendedor, mas com iniciativa e alteridade, pois apesar do isolamento, não se pode naturalizar violências diversas, nem que sejam incluídas como uma cultura de identificação em turmas de alfabetização, nem como justificativa para a aceitação de atos abusivos uma vez que em muitas situações as docentes tinham contato com famílias que sofriam com o desemprego, a fome, a miséria, a exclusão social, o desrespeito pela falta do teto ou do cobertor, a revolta pela presença da fome e a ausência dos direitos básicos para viver em sociedade e que por vezes davam indícios de perpetuar nas relações parentais, situações de opressão e violência, sendo necessária a atuação multidisciplinar com orientação e coordenação pedagógica, diretor e conselheiro tutelar.

Mediante tantos fatores como a pandemia; interrupção abrupta do convívio com as professoras, colegas e a cultura escolar; interrupção da rotina diária, inclusive alimentar, bem como a presença constante de

ameaças diárias pelas violências da doença, ou de outros tipos sócio-científico-culturais que precisavam ter os impactos na alfabetização avaliados, segundo as especialistas em suas trocas de experiências.

MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando as dificuldades da maioria das famílias nas instituições para os estudantes realizarem as atividades escolares, pois logo de início, foi evidenciado nos grupos de whats'app com os responsáveis que os estudantes em idade das classes de alfabetização não conseguiriam copiar as tarefas do aparelho celular ou outros tipos de aparelhos, utilizados por elas nas aulas remotas, mesmo com auxílio deles, pois, muitos deles também não conseguiriam. Passaram então a ser investigadas quais as circunstâncias desfavoráveis e quais os fatores que poderiam prejudicar o ensino durante as aulas remotas, bem como que metodologias haveria para superar essas dificuldades relatadas entre as experiências trocadas pelas especialistas?

Assim, as especialistas foram incentivadas a pesquisar sobre suas próprias práticas buscando fundamentação teórica e disponibilizando formulários com perguntas a fim de desvelar os cenários e as conjunturas em que a alfabetização passou a se dar devido ao surto mundial do coronavírus de SARS-CoV-2, para fazerem uma análise inicial dos desafios pedagógicos enfrentados e com quais tecnologias educacionais, poderiam ser superados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos pais/ responsáveis trabalhavam fora e não encontravam um horário compatível para auxiliar seus filhos/ estudantes da alfabetização. Os problemas domésticos também afetaram muito a realização das atividades. Assim, decidiu-se reproduzir cópias em preto e branco para entregar as atividades para as famílias carentes de recursos tecnológicos digitais, recorrendo ao antigo recurso da “xerox” e oferecer ainda, as avaliações presenciais para as mesmas, voltando a abrir a escola e a trabalhar presencialmente, apesar da pandemia da Covid-19.

O formulário de questões foi apresentado por meio de um link, disponibilizado no grupo do whats'app com questões direcionadas, como se fosse uma entrevista semiestruturada. A primeira questão

abordava sobre que outro tipo de assistência o docente ofereceu aos estudantes e foi respondida indicando que essa assistência era feita de diversas formas, por telefone em ligação comum, em vídeo-chamada, com horário pré-determinado com os pais, independente do horário de trabalho docente ou até mesmo presencialmente, utilizando-se todo o protocolo de segurança conhecido.

Mesmo assim ocorreram contágios e mortes na comunidade.

Quanto ao despreparo de todos para o enfrentamento da situação, foi evidentemente um obstáculo ao ensino/aprendizagem dos estudantes, principalmente as crianças da educação infantil e no ciclo de alfabetização, pois nesse período é que precisam de muito suporte, conhecimento e atenção profissional, então, mesmo aqueles que tinham os pais auxiliando nas atividades, não lograram êxito total, pois os responsáveis não sabiam como fazer as intervenções necessárias. Em alguns casos, o processo educativo ficou prejudicado e os professores ainda mais sobrecarregados para desfazer equívocos e ensinar seus estudantes e os respectivos responsáveis também.

Quando questionado sobre outras dificuldades, os pais citaram a evasão escolar, justificada pelas dificuldades em fornecer os recursos digitais e o acesso para o uso dos vários filhos num mesmo horário escolar, bem como disponibilidade própria, pessoal para auxiliar a todos, nesses dois anos de pandemia no qual o ensino foi remoto.

Tanto que os reflexos negativos foram perceptíveis no retorno híbrido e hoje, no retorno de volta ao presencial, pois, muitas delas não sabem como agir nem se comportar em sala, em interação com a professora, com os colegas, ou com as regras escolares, devido à realidade que vivenciaram. Os relatos das especialistas corroboram que as crianças que se encontravam no processo inicial de aprendizagem demonstravam pouco ou nenhum conhecimento do que é ser estudante, não se comportam como tal porque não tiveram uma rotina durante a realização das atividades escolares em suas casas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A troca de experiências entre as especialistas concluiu que para além do inusitado com a pandemia do coronavírus de SARS-CoV-2, foram criadas dificuldades outras, ímpares que sobrecarregaram os docentes sobremaneira, pois, além de ligar regularmente a cada um

dos responsáveis com recursos próprios, para “tirar dúvidas” a fim de auxiliá-los a auxiliar os estudantes nos estudos remotos, também cobravam as atividades atrasadas e manifestando o feedback dos resultados das tarefas de casa e avaliações realizadas com os estudos feitos sob a supervisão dos responsáveis em casa, gerando desconforto e cansaço físico e mental.

Tanto que houve relato de queixa de pais com reclamação pela baixa nota dos filhos devido à falta de explicação do professor, o que não se fundamentava, uma vez que tanto o docente esteve à disposição para “tira-dúvidas” como no decorrer do horário de aula, não havia manifestação nem por parte dos alunos nem dos seus responsáveis. Os vídeos de estudo foram compartilhados depois de visionados em conjunto e explicados pela docente em aula, então, as experiências trocadas pelas especialistas ao avaliar o nível de desconexão das respostas em relação ao que era proposto, ou havia um comprometimento dos responsáveis que expunha a aprendizagem dos estudantes ao dano, ou não haviam assistido às explicações, uma vez que as respostas das atividades não correspondiam com as explicações dadas nas videoaulas.

Tanto assim que, de forma geral, considerando os que participaram da fase inicial nesta modesta pesquisa para fundamentar um relato de experiência, houve o aceite das famílias para com as aulas online nessas circunstâncias e com a perspectiva de volta, pois, embora os docentes enfrentassem dificuldades de ter um retorno positivo de todos os pais e responsáveis, havia aqueles que interagiram com as aulas durante a ocorrência das mesmas online, acompanharam os filhos para assistir posteriormente às aulas postadas e criavam uma rotina para atuarem junto à suas crianças.

Portanto, foram inúmeras as circunstâncias que se revelaram desfavoráveis ao ensino/aprendizagem durante as aulas online, na perspectiva das especialistas, sendo que dentre os fatores predominantes ao prejuízo do ensino, entre as experiências trocadas pelas especialistas, seria a impossibilidade desses responsáveis conseguirem auxiliar no processo pedagógico e estabelecer os limites dos combinados na perspectiva de uma cultura escolar.

Assim, ao pesquisar sobre suas próprias práticas, as especialistas, contudo, apesar dessa perspectiva de contratempos e dificuldades a educação escolar potencializou-se como objetivo fundamental para

muitas dessas famílias, talvez por possibilitar mudanças disruptivas e realizarem a implantação de uma cultura da paz com projetos que abordam “um conjunto de valores e habilidades baseadas no respeito, na igualdade e na dignidade de todas as pessoas” (NUNES, 2011, p. 10) ao invés de violências diversas.

Essa busca por uma cultura de paz, bem como as experiências trocadas pelas especialistas, passou a inspirar e provocar soluções que colocadas em práticas motivaram as professoras e seus estudantes nas instituições, apesar das adversidades e a mostra realizada dos resultados iniciais, foi autorizada pelos responsáveis, bem como as incentivaram a continuar os estudos, aprofundando e avançando na área, a fim de realizar com maestria o ensinoaprendizagem.

Por sua vez, em relação às aulas remotas em pleno isolamento da pandemia, os docentes também revelaram ter sentindo alterações físicas e emocionais durante as aulas online e todos concordam que não tiveram um acompanhamento satisfatório para atuarem na nova realidade. Tiveram que adquirir novos aparelhos, redes de conectividades, transformar suas casas em sala de aula, sem nenhuma ou com pouca orientação também de forma remota, para inovar, pesquisar e trabalhar, sendo que houve relatos de ajuda de custo parcial e em algumas localidades para que os profissionais pudessem melhorar a internet. Recurso esse que foi muito bem vindo, embora não foi retroativo e durou apenas dois meses, em outros locais.

Palavras-chave: Alfabetização, Pandemia, Análise inicial, Desafios pedagógicos, Tecnologias educacionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores, estudantes das turmas de alfabetização e seus responsáveis que autorizaram o uso das imagens para fins acadêmicos, pela disponibilidade de participarem da pesquisa respondendo o questionário e trocando experiências, bem como pela orientação da Prof^a. Dr^a. Marizângela Aparecida de Bortolo Pinto do Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, Câmpus Luziânia e de todos que de alguma forma colaboraram direta e/ou indiretamente na obtenção de informações importantes para esse Relato de Experiência.

REFERÊNCIAS

BOTTECHIA, J. A. de A. Cultura Química: uma experiência extensionista na UEG Formosa por meio da abordagem baseada em problemas no ensino-aprendizagem. *In*: GUIMARÃES, D. N. e AMARAL, S. C. de S. (Orgs.) **Educação, Cultura e Sociedade: diálogos interdisciplinares**. p: 200-219. Campos dos Goytacazes, Editora Brasil Multicultural, 2017.

BOTTECHIA, J. A. de A.; SANTOS, W. L. P. dos. Cultura Química e a Prática do Professor: um desafio a ser transposto. *In* **Anais. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**, 08 a 13 de novembro de 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1996.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, M. L. C.; BOTTECHIA, J. A. de A. O Uso da Metodologia ABP no Ensino de Ciências/Química com foco no ensino-aprendizagem. *In*: OLIVEIRA, A. C. de. **Reflexões em Ensino de Ciências**. Vol 3. Ponta Grossa: Editora Atena, 2018. p. 208-219. Disponível em: < https://cdn.atenaeditora.com.br/artigos_anexos/14_8d1c2bd5fa5c7c2bbdd7f65797e29f60e8b71b2.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

ALFALETRANDO: O TEXTO COMO EIXO CENTRAL NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA PELA CRIANÇA

CLARA DA CONCEIÇÃO HERCULINO PINHEIRO¹
FRANCISCO MÁRIO CARNEIRO DA SILVA²

RESUMO

O texto oportuniza grandes contribuições no processo de alfabetização e letramento. Como elemento sociocomunicativo, ele proporciona, aos aprendentes da língua, experiências de compreensão reflexiva do que se lê e se escreve, estimula o entendimento das diferentes situações e contextos no qual as crianças estão inseridas. Nessa linha, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições do texto para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo Soares (2016, 2020) e Koch e Elias (2008) como nossas referências basilares, propomos uma reflexão sobre o assunto em questão. Essa investigação, de caráter qualitativo, consiste em uma pesquisa bibliográfica. A partir de outras articulações teóricas (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013; COSTA; GONTIJO, 2017), defendemos o texto como eixo central de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Assim, concluímos que, através da leitura de textos, a criança desenvolve habilidades de usos sociais da escrita, possibilitando uma compreensão da realidade social na qual está inserida.

Palavras-chave: Texto, Alfabetização, Letramento.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), clara.pinheiro@aluno.uece.br;

2 Professor orientador: Mestrando em Linguística na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mario.carneiro@ufpe.br.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, pensar em alfabetização como codificação/decodificação da língua escrita é superficial e pouco produtivo. Os pesquisadores que refletem sobre a aprendizagem da língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pensam a alfabetização associada ao letramento. Saber uma língua é, portanto, associar o conhecimento da língua ao seu uso em contextos sociais e culturais.

O ensino passou e tem passado por constantes transformações, procurando se reestruturar conforme as necessidades educacionais ou mesmo com os modelos de sociedades vigentes que vão se constituindo ao longo do tempo. Essa reestruturação do ensino vai desde o aluno à equipe escolar. A escola se reorganizou física e estruturalmente. Nesse sentido, para acompanhar as mudanças exigidas socialmente, visto que a sociedade vem mudando e se reorganizando, o/a educador/a precisa revisar constantemente sua prática pedagógica para atender as demandas sociais.

Por ser um/a agente ativo nas mudanças sociais, pois lida diretamente com o processo de aprendizagem do indivíduo, o/a educador/a necessita estar em constante busca pela melhoria na educação, e, para isso, é necessário se aperfeiçoar nos métodos pedagógicos, entendendo as mudanças conceituais e sociais que emergem.

O professor-alfabetizador, em especial, tem um grande desafio: propor um espaço de interação com práticas sociais de leitura e escrita à criança em processo de alfabetização. Com base no que fora discutido até aqui, objetivamos, com este trabalho, refletir sobre o texto como eixo central no processo de alfabetização. Pensamos o texto como processo que possibilita que a criança desenvolva habilidades e competências necessárias à prática social de leitura e escrita – articulando o letramento como a forma mais ampla de alfabetização.

A partir do exposto, elencamos o seguinte questionamento: como utilizar o texto no processo de alfabetização e letramento para ampliar a leitura de mundo das crianças?

Em tese, todas as pessoas estão inseridas num ambiente letrado, embora grande parte não seja alfabetizada. Numa sociedade grafo-cêntrica e letrada, alfalettrar é inserir o sujeito num mundo vivido, cheio de cultura e arte (SOARES, 2020). Alfabetizar-se em práticas de leitura

e escrita é necessário para que o sujeito participe ativamente dos processos sócio-políticos e culturais. Justificamos, com isso, a escolha pela discussão crítica da temática em tela.

No primeiro momento da discussão, apresentamos e discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, fazendo um paralelo entre as semelhanças e diferenças desses conceitos. Posteriormente, discutimos o significado da apropriação da escrita e do uso social desta pelo indivíduo. Em paralelo, reforçamos a importância do texto como eixo central da alfabetização de crianças, discutindo especialmente como este ajuda a desenvolver habilidades críticas e contextualizadas com a realidade dos indivíduos. Por fim, diante de toda discussão aqui proposta, apresentaremos as considerações finais.

METODOLOGIA

A referida pesquisa visa refletir sobre a utilização do texto no processo de alfabetização e letramento. Tomamos como pressuposto que o texto serve como instrumento de interação entre os sujeitos, possibilitando a ampliação da leitura de mundo das crianças para que, enquanto indivíduos, possam se apropriar da cultura e dos ditames de uma sociedade alfaletuada.

Para tal objetivo, devemos ressaltar que, segundo Gil (2017), a ciência é feita quando nós, enquanto pesquisadores, abordamos os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método a partir de fundamentos epistemológicos. Nesse sentido, nossa pesquisa é de natureza qualitativa que, segundo Minayo (2016), trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Propomos um estudo bibliográfico que possa contribuir para fundamentar os estudos sobre alfabetização e letramento. Nossa reflexão é pautada nas discussões sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2016, 2020) e texto numa perspectiva sociocognitiva-interacional (KOCH; ELIAS, 2008); aliada à reflexão proposta por Paulo Freire sobre a importância do ato de ler (1989) para compreensão de sujeito, seu papel na sociedade e compreensão de mundo.

ALFALETRAR: TEXTO COMO EIXO CENTRAL

Tendo em vista o acúmulo de cultura e conhecimento da humanidade, as muitas movimentações históricas, políticas, sociais e culturais que emergem desde a antiguidade até nossa líquida pós-modernidade, apropriar-se de um código linguístico é deveras importante para ler criticamente a realidade. Assim, faz-se necessário iniciar esta discussão apresentando o significado, as diferenças e articulações entre alfabetização e letramento, e como esses dois processos funcionam na aprendizagem da língua escrita pela criança.

Mais do que codificar e decodificar textos, as crianças precisam entender e participar das práticas sociais de leitura e escrita. Mais do que saber ler e escrever “José jogou a bola”, as crianças precisam entender (1) quem é “José” na sociedade, (2) que modelo de sociedade é essa, (3) qual o papel que José desempenha nessa sociedade, (4) como José teve acesso a bola, dentre outras questões da ordem do social.

Magda Soares nos ensina que “letrar” significa muito mais que ensinar letras ou literatura, significa até mais do que dominar a técnica da escrita. Letrar é, portanto, fazer uso competente de uma tecnologia – a língua –, fazer uso social dessa capacidade de ler e escrever que, vale destacar, contribui para a efetiva participação na sociedade – em suas articulações políticas e culturais. Letrar-se é se auto afirmar enquanto sujeito histórico.

A escrita é uma tecnologia, pois surgiu para atender as necessidades das pessoas em se comunicarem. Com o surgimento das grandes cidades e o crescimento do comércio no final do quarto milênio a.C, a escrita veio para atender as demandas oriundas da complexidade das relações entre os cidadãos dessas novas cidades que precisavam de uma tecnologia para suprir as necessidades de comunicação que emergiram desse crescimento. Como afirma Magda Soares (2020, p. 24), “a escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais”.

A língua, mais que um sistema abstrato de signos (SAUSSURE, 2020), é um instrumento de comunicação. Serve para, dentre outras coisas, interagir socialmente com nossos pares. Assim, fazer lista de compras, deixar um recado para alguém, ler o nome dos produtos que compramos e seus valores, ler as placas de trânsito, pegar uma condução para nos locomover, dizer o quanto gosta de alguém, enviar um

e-mail, ir ao banco, fazer pagamentos, vender, votar, ler livros e usar nossas redes sociais são algumas atividades que fazemos com/a partir da língua. Já pensou o que seria das nossas vidas sem o uso da língua? O quão difícil seria? Nesse sentido, podemos perceber que a língua, escrita ou falada, serve para atender demandas sociais de comunicação no contexto em que vivemos, onde ler e escrever são imprescindíveis. Conforme Soares (2020) explica, os indivíduos precisam responder às demandas sociais da escrita e aprender a técnica da escrita. Ou seja, elas precisam estar alfabetizadas e também letradas.

Soares analisa que no processo de alfabetização, três aprendizados se sobrepõem: (1) o sistema de escrita alfabética, quando uma criança sabe o som da letra e a professora ensina a maneira correta de escrevê-la, associando-a à alguma forma para que o aprendente reconheça o formato da escrita destas letras e conseqüentemente consiga diferenciá-las das demais; (2) uso da escrita na construção de textos, junção de várias letras que formam palavras, que podem ser utilizadas na construção de textos como bilhetes, mensagens ou qualquer outra maneira de se comunicar; (3) o uso da escrita nos contextos culturais e sociais, quando, ao formar palavras, a comunicação/socialização se torna possível, fazendo com que o sujeito desempenhe sua autonomia para se expressar e conviver em sociedade, atendendo às demandas sociais e culturais.

Dessa maneira, esses três campos que falam sobre a tecnologia da escrita e como usá-la para se expressar e interagir, atendendo às demandas sociais, apontam para os processos de usos social da fala e da escrita.

Para Magda Soares (2020), alfabetização é um processo onde o indivíduo apossa-se de um “conjunto de técnicas”. Essas técnicas possibilitam a aquisição de “procedimentos e habilidades” indispensáveis para o exercício da leitura e da escrita. Podemos citar as seguintes técnicas: dominar a escrita alfabética e as normas ortográficas; desenvolver habilidades motoras que possibilitam o uso de instrumentos da escrita (lápiz e caneta, por exemplo); adquirir procedimentos de escrever e ler (postura corporal); seguir convenções ao ler e escrever em uma ordem (de cima pra baixo, da esquerda para direita); entre outras como “a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27). Toda descrição

anterior caracteriza o que Magda Soares define enquanto tecnologia da escrita.

Já o letramento está relacionado às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 27). O letramento, portanto, diz respeito a habilidades como interpretação e contextualização; expansão do conhecimento de mundo; possibilidade de informação para melhoria da interação e do diálogo com os pares; para diversão e construção do imaginário social; ampliação de vocabulário; melhora da capacidade de argumentação (IDEM, 2020).

Por isso, vale destacar que o letramento é um fenômeno complexo e heterogêneo, visto que o uso da língua se desdobra em variados contextos sociais. Por conseguinte, podemos usar o termo letramentos, no plural, ou multiletramentos para se referir a outros sistemas de representações além do linguístico. Nesse sentido, entendemos letramentos tanto como “conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais”, quanto “para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito” (SOARES, 2020).

A alfabetização se diferencia do letramento pela sua natureza, mas os processos são pedagogicamente simultâneos. Alfabetização é o desenvolvimento de capacidades e habilidades que nos tornam aptas/os a utilizar as técnicas da escrita e leitura. Soares (2016 p. 16) denomina a alfabetização como “aprendizagem inicial da leitura e da escrita” e propõe que o letramento diz sobre o manejo ao utilizar essas capacidades para alcançar um objetivo em meio a sociedade.

Assim, a partir de uma perspectiva crítica de se pensar os processos educativos nas escolas, devemos preparar os alunos para serem capazes tanto de codificar e decodificar a língua através da leitura e da escrita, quanto utilizá-la socialmente. Pois quando se ensina o processo da escrita como uma nova forma de conhecer o mundo, ensina-se a refletir, provocando questionamentos sociais, direcionando o olhar dos sujeitos para a compreensão da realidade social e do mundo em que vivem. Permitindo assim criar sujeitos ativos na transformação da sociedade.

Nesse sentido, para desenvolver a capacidade de interpretação necessária do processo de letramento, acreditamos que a utilização de textos seja uma das melhores maneiras de inserir o indivíduo no

mundo da linguagem. O processo de inferência é intrínseco à atividade leitora: ao selecionarmos um texto, fazemos deduções e levantamos hipóteses antes mesmo de iniciar a leitura. Nesse processo de inferência, nosso conhecimento de mundo é mobilizado para preencher as lacunas que nos deparamos ao ler um texto.

O texto é uma ferramenta que estimula a interatividade social entre escritor e leitor, visto que há, por meio da língua, um movimento de comunicação – seja para dar ou receber informações; ou expor ideias etc. Adotamos, para a presente produção, a concepção de texto definida por Koch e Elias (2008). No livro “Ler e Compreender”, as autoras apresentam três concepções de leitura, tendo como base o foco no autor, no texto e na interação. Assim, segundo Koch e Elias (2008), o texto pode ser entendido através de três concepções, que partem de perspectivas diferentes.

A primeira concepção de texto tem como foco o autor. Nesta concepção, a língua é vista como representação do pensamento de um sujeito que constrói uma representação mental (texto) para que o leitor capte a mensagem tal e qual foi idealizada. Nesta concepção, destaca-se a passividade do leitor, que entende e aceita a intencionalidade do autor. Nessa perspectiva, a leitura é vista como mera captação das ideias produzidas pelo autor.

A segunda concepção de texto tem foco no próprio texto. Nela, a língua é um código, e o sujeito é determinado, ou seja, sem consciência. “O texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor-ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 10). Nesta concepção, o leitor é apenas um reproduzidor do código e a leitura uma atividade linear na qual está tudo posto, cabendo ao leitor reconhecer, única e exclusivamente, o sentido das palavras e estruturas do texto.

A terceira concepção difere das anteriores, pois concebe o sujeito como ativo e participante na construção do texto. O leitor, enquanto co-participante da construção do sentido do texto, infere conhecimentos, considera o que está implícito no texto. Nesse sentido, o foco está na interação autor-texto-leitor. Nesta concepção, o texto não é produto, mas processo. Nesse segmento, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2008).

Por pressupormos a língua como um meio de interação dialógica entre os sujeitos; o texto como uma construção fruto da interação sujeito-contexto; e o leitor como construtor de sentidos, adotamos a terceira concepção de texto (KOCH; ELIAS, 2008). Assim, de agora em diante, ao tratarmos de texto, estaremos falando de um processo de elaboração de sentidos que ocorre na interação sujeito-contexto. A leitura, nessa perspectiva, é uma atividade interativa de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2008).

O texto se coloca importante para compreender nossa relação com a linguagem. Quando uma criança lê, está sendo incentivada a imaginar, contar, criar e escrever. Dessa forma, está desenvolvendo além da leitura e da fala, sua capacidade interpretativa e argumentativa, o conhecimento dos sentimentos, socialização e aumento do vocabulário.

Devemos considerar que a língua escrita é uma ferramenta cultural, pois permite a interação entre indivíduos na sociedade. Nesse sentido, conforme pontua Emília Ferreira (1999), a criança não chega na escola como uma tábula rasa. Antes, elas possuem algum conhecimento da e sobre a língua, fruto de contatos com a língua que antecedem sua inserção no âmbito escolar. Assim, devemos valorizar os conhecimentos prévios de cada aluno, considerando o universo sociocultural da criança, tendo o professor como mediador e não apenas como transmissor de informação.

Para reforçar o que expomos acima, Paulo Freire afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1989, p. 9).

Numa sociedade grafocêntrica como a nossa, o processo de aquisição de leitura e escrita é uma etapa muito importante na vida de um indivíduo, pois trata-se não apenas de uma etapa de escolarização, mas de participação da cultura; é o domínio da língua de um povo e conseqüentemente da cultura desse povo; é a compreensão do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita e conseqüentemente das maneiras de se comunicar. Além disso, é um processo de construção de autonomia dos leitores e aprendentes da língua.

Para ilustrar, citamos o livro infanto-juvenil *Marcelo, Martelo, Marmelo*, de autoria de Ruth Rocha, que nos mostra a relação da

criança com a língua. A obra nos instiga a pensar sobre a complexidade da construção e entendimento da língua a partir da ótica de uma criança. Na obra, o protagonista Marcelo questiona os seus pais sobre a lógica dos nomes das coisas. Marcelo faz uma leitura crítica do mundo, fomentando a discussão outrora proposta pelo pai da linguística moderna, isto é, para Marcelo (contrariando Saussure), a língua é uma mera nomenclatura das coisas do mundo.

Na obra em questão, Ruth Rocha nos mostra que as palavras têm um papel tão importante quanto os personagens e que as crianças podem e devem questionar a origem, a formação e a lógica das coisas. Marcelo forma suas opiniões sobre as palavras mais coerentes para designar cachorro, casa e fogo, tomando a decisão de anunciar aos pais que “embrasou a

moradeira do latildo” ao invés de “a casa do cachorro está pegando fogo”. É evidente que este texto de literatura infantil, além de entreter, assume uma configuração educativa, possibilitando uma reflexão crítica sobre o uso da linguagem como convenção social e a criança enquanto sujeito ativo no processo de aprendizado. Reflexão necessária para crianças em processo de alfabetização e letramento.

Além de refletir sobre aspectos da língua que podem ser viabilizados pelo estudo do texto, fica evidente a necessidade de refletir sobre métodos de alfabetização³, tendo em vista a presença dessa discussão na contínua formação do educador. Procurar metodologias e caminhos para a alfabetização é uma constante na vida do professor. Frade (2005, p. 16) destaca que

Além de o professor alfabetizador precisar entender os métodos clássicos de alfabetização, precisa ainda tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. Seu trabalho implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à pesquisa sobre práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

3 Por método de alfabetização, entende-se um conjunto de procedimentos que, fundamentados em princípios, orientam a aprendizagem inicial da língua escrita (Soares, 2016, p. 16).

Além de o professor alfabetizador precisar entender os métodos clássicos de alfabetização, precisa ainda tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. Seu trabalho implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à pesquisa sobre práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

Não existe apenas um método ou “o método” eficaz para alfabetizar. Não existe o caminho totalmente correto nem tampouco é como uma receita de bolo. Nesse sentido, os professores não podem se prender a práticas únicas como se cada indivíduo fosse igual ao outro. Devemos considerar as particularidades de desenvolvimentos. Devemos analisar o melhor método ou prática relativa à necessidade de cada criança, levando em consideração as práticas de letramento que ela está inserida, sobretudo no âmbito familiar.

No Brasil, diferentes métodos de alfabetização foram utilizados ao longo dos anos. Com o tempo, devido à necessidade de melhoria ou por considerar métodos anteriores ultrapassados, houve buscas por melhorias e inovação nas práticas de alfabetização. Durante a história da educação, os métodos foram agrupados em dois tipos: Sintéticos e Analíticos. “Os métodos sintéticos vão das partes para o todo” (FRADE, 2015, p. 22), que abrange os métodos alfabético, fônico e o silábico que possuem a letra, o fonema e a sílaba, respectivamente, como unidade de análise. “Os métodos analíticos vão do todo para as partes” (2015, p. 22) onde o foco está na interpretação para que a criança foque primeiro no contexto, iniciando de partes completas de linguagem para dividi-las depois. Esse método estrutura-se em Global, conhecido como método de contos onde se tem textos com estruturas de começo, meio e fim; Sentenciação, quando parte do ensino que começa por frases inteiras; e palavrção, que explora a palavra.

O método analítico dialoga com a prática da utilização de textos por acreditar que o aprendente percebe primeiramente o contexto e posteriormente compreende palavras, sílabas e sons. Isto significa que nos métodos analíticos o aprendente assimila primeiro o contexto no qual está inserido. Como por exemplo no método Global, quando começamos a partir da leitura. Para Soares (2020), nós, seres humanos, adquirimos a fala naturalmente, pois trata-se de um estímulo

geneticamente programado. Já a escrita é uma tecnologia criada. Essas duas capacidades (fala e escrita) se equiparam em seus papéis de interação. E a maneira de desenvolver essas duas capacidades é ouvindo e lendo textos. Da mesma maneira que a criança aprende a falar no momento de interação e socialização ao escutar e tentar reproduzir, ela também aprende a escrita interagindo com textos.

É importante ressaltar que uma criança alfabetizada não é uma criança letrada. As diferenças entre esses dois processos está no fato de que uma criança só pode ser considerada letrada quando ela consegue se expressar através da escrita, interpretar uma história, entender um texto e falar com clareza. Nesse sentido, as diferenças entre alfabetização e letramento está na qualidade do domínio da leitura e da escrita, na forma como eles interpretam um texto e na frequência com que elas utilizam a linguagem no dia a dia quando sai na rua, vai no mercado, quer comprar algo ou expressar seus sentimentos e sua opinião em uma conversa.

Pensando o texto como elaboração de sentidos que ocorre na interação sujeito-contexto; e leitura como uma atividade interativa de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2008), vale aqui destacar que o processo de alfabetamento deve ser entendido como um processo de aprendizado que se dá a partir de textos. Ou seja, esse processo de apropriação da leitura e da escrita, visando sua efetiva execução nas interações sociais, deve ser mediado por esse processo de construção de sentidos que leva em consideração o sujeito em seu contexto.

Paulo Freire diz que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (FREIRE, 1989, p. 9)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou refletir sobre as contribuições da utilização do texto no processo de alfabetização e letramento de crianças, para que elas possam, além de aprender a codificar e decodificar a língua, ampliar a leitura de mundo e se apropriar da cultura, sendo sujeitos ativos em seu processo de formação e aprendizagem. Visou ainda, elucidar os conceitos de Alfabetização e Letramento, suas diferenças e semelhanças, e como a leitura de textos contribui para formação do sujeito e a interpretação de mundo e sociedade.

Diante de todo o exposto sobre Alfabetização e Letramento, tendo o texto como aliado fundamental ao processo de construção de sentidos e aquisição da língua, refletimos sobre a importância da leitura na vida das crianças mostrando que, quanto mais se lê, mais aumenta a nossa capacidade de perceber, indagar, e de transformar. A medida que vamos lendo, vamos desmitificando nossos medos, achando respostas aos nossos questionamentos e ampliando a nossa compreensão de mundo.

O processo de Alfabetização não acaba simplesmente ao conseguir codificar e decodificar signos. É preciso compreender a necessidade de despertar a capacidade de indagação e formulação de hipóteses na mente das crianças, para que elas criem possibilidades capazes de resolver problemáticas que permeiam a vida em sociedade. O âmbito escolar e alguns processos da educação, como a Alfabetização e o Letramento, podem oportunizar a dialogicidade que impulsionam a novas ações gerando mudanças em uma realidade dinâmica. Concluímos assim, que o processo de aprendizagem carrega uma grande responsabilidade social e o educador é uma agente importante nessa ação, capaz de despertar mudanças e melhorias. O Ato de ler deve ser visto sempre como um ato revolucionário para transformação social, visto que ele permite reflexões capazes de mudar a sociedade e o mundo em que vivemos.

Retomar o objetivo, apresentar síntese da reflexão proposta, apresentar aspectos que podem ser investigados no futuro.

AGRADECIMENTOS

Ao mestrando Francisco Mário Carneiro da Silva, que paciente-mente se disponibilizou a refletir sobre os conceitos da pesquisa e realizar as devidas correções.

A professora Maria Anitta Lustosa que sempre me incentiva na busca pelo desempenho

Ao meu companheiro, que todos os dias se propõe me ajudar na labuta diária para eu consiga escrever e estudar.

REFERÊNCIAS

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 2. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias.** 47ª Ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2020.

ANÁLISE DOS MORFEMAS PRONOMINAIS I E S E DOS RELACIONAIS R E O NO TUPINAMBÁ

NATANIEL DOS SANTOS GOMES¹

RESUMO

A língua indígena mais conhecida em nosso país foi o Tupinambá (Tupi antigo). Esta foi predominante nos contatos entre portugueses e índios no período colonial, tornando-se a língua da expansão bandeirante no sul e da ocupação da Amazônia na região norte. O verbo no Tupinambá vem sempre expresso por um ou mais elementos pronominais. O Tupinambá é uma língua classificada como pertencente ao tipo ativo/não-ativo: os sujeitos dos verbos intransitivos-ativos são expressos pela mesma forma que os sujeitos dos verbos transitivos, enquanto que os sujeitos dos verbos intransitivos não-ativos recebem a mesma expressão que os objetos dos verbos transitivos. Nosso objetivo com este trabalho é de fazer a descrição e análise dos prefixos r-, i-, s- do Tupinambá. Pretendemos descrever a ocorrência dos chamados morfemas relacionais (r e o) e dos afixos de 3ª pessoa (i e s).

Palavras-chave: línguas indígenas, linguística, descrição linguística.

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, nataniel@uems.br

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo com este trabalho é de fazer a descrição e análise dos prefixos *r-*, *i-*, *s-* do Tupinambá. Pretendemos descrever a ocorrência dos chamados morfemas relacionais (*r* e *Ø*) e dos afixos de 3ª pessoa (*i* e *s*).

Antes, porém, gostaríamos de explicar que as línguas são classificadas em famílias lingüísticas de acordo com o critério genético. Assim, a família lingüística é constituída por um grupo de línguas para as quais se formula uma hipótese de origem comum, ou seja, todas as línguas que formam aquela família são manifestações diversas e alteradas pelo tempo de uma língua ancestral. O problema que surge é que a maioria destas línguas ancestrais são pré-históricas, sem nenhuma documentação. A partir de estudos históricos-comparativos dessas línguas, ou pelo menos de algumas características destas, parte-se da descoberta da correspondência entre elas, através de sons, de palavras, formas gramaticais, de pelo menos duas línguas, formulando hipóteses sobre a derivação diferenciada das línguas atuais.

A família Tupi-Guarani, da qual o Tupinambá fez parte, se destaca entre as outras famílias da América do Sul, graças à extensão territorial em que estão distribuídas suas línguas.

No século XVI, estas línguas eram faladas em praticamente toda a extensão do litoral brasileiro e na bacia do rio Paraná. Hoje esta família pode ser encontrada no Maranhão, no Pará, no Amapá, no Amazonas, em Mato Grosso, em Mato Grosso do Sul, em Goiás, em São Paulo, no Paraná, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, além de ser encontrada fora do Brasil, na Guiana Francesa, na Venezuela, na Colômbia, no Peru, na Bolívia, no Paraguai e na Argentina.

A língua indígena mais conhecida em nosso país foi o Tupinambá (Tupi antigo). Esta foi predominante nos contatos entre portugueses e índios no período colonial, tornando-se a língua da expansão bandeirante no sul e da ocupação da Amazônia na região norte.

É interessante notar que o uso desta língua se tornou tão geral pela população luso-brasileira no século XVIII, que o governo chegou a proibir seu uso. Mas mesmo assim o Tupinambá deixou sua marca na língua portuguesa, por exemplo, numa amostra de um pouco mais de

mil nomes brasileiros de aves, um terço, são de origem do Tupinambá, segundo Aryon Rodrigues (1994).

Precisamos ainda fazer um acréscimo, Edelweiss (1969) discorda da maioria dos especialistas do Tupi ao afirmar que: “(...) não se falava o dialeto Tupinambá, mas o Tupiniquim, do gentio que dominava naquelas plagas” (1969, p. 74).

Ele ainda afirma que o padre Anchieta não se referiu ao léxico em geral, mas a determinado emprego verbal do Tupinambá, traçando diferenças entre o Tupi de São Vicente e o Tamôio do Rio de Janeiro.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho foi de revisão bibliográfica e análise do *corpus* retirado da gramática de José de Anchieta produzida no século XVI.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa está situado dentro da área de línguas indígenas brasileiras, a partir das descrições linguísticas (RODRIGUES 1953 e outros) do corpus selecionado, que foi retirado da gramática do padre Anchieta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O verbo no Tupinambá vem sempre expresso por um ou mais elementos pronominais. O Tupinambá é uma língua classificada como pertencente ao tipo *ativo/não-ativo*: os sujeitos dos verbos intrasitivos-ativos são expressos pela mesma forma que os sujeitos dos verbos transitivos, enquanto que os sujeitos dos verbos intrasitivos não-ativos recebem a mesma expressão que os objetos dos verbos transitivos.

Vejamos o quadro de afixos pessoais:

	Série I (ativa)		Série II (não-ativa)	
	<i>A</i>	<i>As</i>	<i>O</i>	<i>So</i>
1 sg.	<i>a-</i>	<i>a-</i>	<i>Xe-</i>	<i>Xe-</i>
2 sg	<i>Ere-</i>	<i>Ere</i>	<i>Nde-</i>	<i>Nde-</i>

	Série I (ativa)		Série II (não-ativa)	
	<i>A</i>	<i>As</i>	<i>O</i>	<i>So</i>
1 incl.	<i>Îa-</i>	<i>Îa-</i>	<i>Îande-</i>	<i>Îande-</i>
1 excl.	<i>Oró-</i>	<i>Oró-</i>	<i>Oré-</i>	<i>Oré-</i>
2 pl.	<i>Pe-</i>	<i>Pe-</i>	<i>Pe-</i>	<i>Pe-</i>

Por exemplo:

- a. *a-î-pysyk*
1sg-3-segurar
"Eu o segurei."
- b. *î-maenduar*
"Ele se lembrou."
- c. *Xe-pysyk*
1sg segurar
"Ele me segurou."
- d. *Xe-maenduar*
"Eu me lembrei."
- e. *A-bebé*
"Eu voo"

De acordo com os dados, o Tupinambá possui 2 conjugações: 1ª) verbos de pronomes pacientes *xe-, nde-*, etc.; 2ª) de prefixos ou pronomes agentes *a-, ere- o-*, etc.

Em Tupinambá, quando o sujeito é de 3ª pessoa e o objeto é de 1ª ou de 2ª pessoas, utiliza-se a hierarquia referencial, isto é, o verbo fica marcado com o prefixo referente ao objeto.

Exemplos:

- a. *Xe-pysyk*
1ª sg. segurar
"Ele me segurou."

- b. *Ore-pysyk*
1ª excl. segurar
“Ele nos segura.”

Quando o objeto é de 3ª pessoa, todavia, tanto os prefixos referentes ao sujeito quanto ao objeto (de 3ª) ficam expressos no verbo:

- a. *a-î-pysyk*
1 sg. 3 pegar
“Eu o segurei.”
- b. *ere-î-pysyk*
2 sg. 3 segurar
“Você o segurou.”
- c. *o-î-pysyk*
3 segurar
“Ele o segurou.”

Somente a série não-ativa é utilizada para expressar o sujeito do verbo intransitivo e o objeto. O sujeito transitivo é expresso por um pronome livre.

A série de pronomes livre do Tupinambá é:

- Ixe*- 1ª sing.
(e)nde- 2ª sing.
îandi- 1ª inclusiva
Ore- 1ª exclusiva
Pee- 2ª plural
Ae- 3ª pessoa

Nas orações independentes em que o objeto pode ocorrer em qualquer outra posição, o objeto pronominal está sempre expresso no verbo, como no exemplo de *Pindobuçu viu o mar*, no início de nosso trabalho. Os exemplos abaixo visam mostrar que o uso do nome e do pronome de 3ª seguem uma distribuição complementar.

Outros exemplos aonde o objeto é posto entre o agente e o verbo:

a. *a-mberu-îuka*
1ª sg. mosca matar
“Matei uma mosca.”

b. *O-mberu-îuká*
3ª-mosca-matar
“Matou uma mosca”.

(LEMOS BARBOSA, 1957, p. 67)

Vejamos alguns exemplos em que o objeto não está entre o agente e o verbo, mas o pronome de 3ª pessoa.

Este é quase sempre *i* (ou *î* após vogal).

Exemplos:

a. “Apanhou um machado.”
o-îy-pysyk
o-î-pysyk îy
îy o-î-pysyk

b. “Quero pedras.”
a-î-potar itá
itá a-î-potar
a-itá-potar

Antes de muitos verbos começados por vogal usa-se *s*, em vez de *i*:

c. “Viste o mar.”
Ere-paranã-epîak
Ere-s-epîak paranã
Paranã ere-s-epîak

d. “Ouvi uma voz.”
a-nheeng-endub
a-s-endub nheenga
nheenga a-s-endub.

Com os verbos monossilábicos utiliza-se *îo-* (*nho-*, antes de nasais):

- d. *“Escondemos frutas.”*
Oro-ybá-mim
Oro-nho-mim ybá
- e. *“Arrancaram as flechas.”*
o-uub-ok
o-îo-ok
- f. *“Enterraste as cabeças.”*
Pe-akã'-tym
Pe-nho-tym akanga

Nos casos de 3ª pessoa o *îo-* não é usado de forma rigorosa. Vejamos:

- g. *“Enterrou a mulher.”*
o-nho-tym kunhã
o-tym kunhã
- h. *“Pilou o milho’.*
o-îo-sok abati
o-sok abati

Um fato curioso sobre os elementos pronominais de objeto de 3ª pessoa é que, quando ocorrem, liberam o sintagma nominal do objeto.

O verbo está marcado com objeto de 3ª pessoa e a ordem do sintagma objeto é livre, conforme o exemplo abaixo:

a-î-pysyk îy
1 sg. 3 apanhar machado
îy a-î-pysyk
machado 1 sg 3 apanhar
“Eu apanhei o machado.”

Nas orações dependentes, observa-se o seguinte: quando o objeto é um sintagma nominal, ele deve preceder o verbo, como mostram os dados abaixo.

Quando o pronome objetivo ocorre, porém, o objeto pode aparecer distante do verbo como em:

Koriteî pitanga kunhã i-mombak-i (O S V)

Depressa criança mulher 3-acordar-dep.

“Depressa, a mulher acordou a criança.”

Koriteî kunhã pitanga i-mombak-i (O S V)

Depressa mulher criança 3-acordar-dep.

“Depressa, a criança acordou a mulher.”

Note que o verbo está marcado com o pronome objetivo, e o sintagma objeto pode ocorrer deslocado e essas sentenças podem ser traduzidas como:

“Depressa, a criança, a mulher acordou.”

“Depressa, a mulher, a criança a acordou.”

É possível dizer:

Koriteî kunhã imombak i

Depressa mulher 3-acordar-dep.

“Depressa, a mulher a acordou.”

Parece, então, que o marcador objetivo funciona como um clítico pronominal. É como se fosse o próprio objeto na sua forma pronominal, ao passo que os sintagmas nominais que co-ocorrem com esses clíticos seriam adjuntos.

Quando o pronome de 3ª pessoa está presente, o sintagma nominal que precede o verbo é interpretado como sujeito. Quando o pronome está ausente, o sintagma nominal que antecede o verbo é interpretado como objeto como ilustramos abaixo:

a. *Koriteî pitanga kunhã mombaki*

Depressa criança mulher acordar

“A criança despertou a mulher depressa.”

b. *Koriteî kunhã pitanga mombaki*

“A mulher despertou a criança depressa.”

É sintagma nominal que antecede o verbo é dado como sendo objeto. Em (a) *kunhã* ocupa posição pré-verbal e por isso, é identificado

como objeto. Em (b), é *pitanga* que ocorre antes do verbo e por isso a tradução muda.

Quando o pronome objeto de 3ª é empregado, essa leitura (de que o sintagma nominal antes do verbo é objeto) desaparece. O sintagma nominal *Qua* aparece antes do verbo é visto como o sujeito:

c. *Koriteî kunhã i-mombaki* “
depressa a mulher a acordou.”

d. *Koriteî pitanga imombaki*
“depressa a criança a acordou.”

Se houver dois sintagmas nominais na sentença, todavia, o que aparece antes do verbo é sempre o sujeito e o que aparece antes desse sujeito é o objeto. Assim, uma sentença como (e) tem a leitura em (f).

e. *Koriteî kunhã pitanga imombaki*

f. *Depressa, a mulher, a criança a acordou.*

Parece, então, que o prefixo de 3ª pessoa é um pronome objeto e osintagma nominal associado a ele, parece ser um elemento deslocado como mostra a sentença em português. Note que tem-se uma estrutura de deslocamento à esquerda. O objeto aparece deslocado, mas em seu lugar fica o pronome clítico de 3ª pessoa.

Existem verbos em Tupinambá e em outras línguas da família que aparecem prefixados por um morfema *r-* como mostram os exemplos abaixo:

g. *Koriteî pitanga kunhã-r-epîaki ver*
“A criança viu a mulher depressa.”

h. *Koriteî kunhã pitanga-r-epîaki ver*
“A mulher viu a criança depressa.”

Quando este morfema *r-* aparece, o elemento que o antecede é sempre interpretado como o o objeto.

A distribuição do morfema *r-* é aleatória. Parece ser condicionada por fatores morfológicos. Uma classe de verbos ocorre com *r-*, e outra sem *r-*. “Ver” é antecedido por *r-*, mas “acordar” não é.

Quando um pronome de 3ª (o alomorfe de *i*, que é *s* em Tupinambá) aparece em estruturas como em (g) e (h), o *r* desaparece e o sintagma nominal que antecede o verbo é também interpretado como sujeito:

i. *Koriteî pitanga sepîaki Ver*
 “Depressa a criança a viu”

j. *Koriteî kunhã sepîaki ver*
 “Depressa a mulher a viu.”

Quando dois sintagmas nominais aparece em tais estruturas, tem-se o mesmo que ocorre nas orações acima. O primeiro sintagma nominal é interpretado como um objeto deslocado:

k. *Koriteî kunhã pitanga s-epîaki*
 “Depressa, a mulher, a criança a viu.”

“Kunhã” é interpretado como objeto deslocado.

Para alguns investigadores do Tupinambá e de línguas da família, *s* e *i* são interpretados não como pronomes, mas como morfemas relacionais como é o caso de *r*.

Observemos os dados do Tupinambá a seguir:

l. *Xe-repîak*
 1ª-*r-ver*
 “me viu”

m. *Nde-r epîak*
 “te viu”

n. *kunhã r epîak*
 “viu a mulher”

o. *sepîak*
 “o viu”

O paradigma acima parece ser um morfema que indica relação. Seria um alomorfe de *r* na 3ª pessoa. Analisamos assim o próximo exemplo:

- p.* *0 s-epiak*
3ª relacional ver
"o viu"

Assim, percebemos que o pronome de 3ª pessoa é zero. *S* é a mesma coisa que *r*. Indica apenas que há uma relação de complemento entre o verbo e o sintagma do elemento pronominal que o antecede.

Uma análise assim não consegue explicar exemplos como o (k).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de fazermos a descrição de alguns aspectos do Tupinambá ligados à morfologia verbal para apresentar uma discussão sobre os elementos pronominais. O estudo das línguas indígenas pode ser de suma importância para o desenvolvimento das teorias da Linguística atual. Os aspectos que ainda precisam ser investigados são:

- a. a ordem oracional e o estatuto dos marcadores de pessoa na morfologia verbal;
- b. o reconhecimento das categorias lexicais Nome e Adjetivo.

O estudo aqui proposto é importante não só do ponto de vista descritivo, uma vez que esses aspectos gramaticais ainda não foram investigados por outros pesquisadores em algumas dessas línguas, mas também do ponto de vista teórico porque os dados podem vir a confirmar ou refutar hipóteses pelo modelo teórico aqui adotado.

Podemos perceber alguns problemas até agora. Na ordem oracional e no estatuto dos marcadores de pessoa, constata-se que a ordem apresenta variação. Em algumas línguas, o verbo vem sempre acompanhado de afixos de pessoa referentes ao sujeito e/ou objeto.

A questão que se coloca aqui é: que fator é responsável para a variação dos sintagmas nominais e qual a relação entre a ordem dos constituintes oracionais e a presença desses afixos de pessoas.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, Joseph de. **Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Edição da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933.

DOOLEY, Robert A. (red.) **Estudos sobre línguas tupí do Brasil**. Série lingüística, nº 11, Summer Institute of Linguistics, Brasília: 1984.

EDELWEISS, Frederico G. **Estudos tupi e tupi-guaranis: confrontos e revisões**. Livraria Brasileira, Rio de Janeiro, 1969.

LEITE, Yonne; VIEIRA, Marcia Damaso. **Línguas tupi-guarani: estrutura ativa e suas cisões**. /mss/

LEMOS BARBOSA, A. **Curso de Tupi antigo**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Análise morfológica de um texto Tupi**. Separata da Revista "Logos", ano VII, nº 15, Curitiba: Tip. João Haupt & Cia, 1952.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Descripción del tupinambá en el período colonial: el arte de José de Anchieta**. Colóquio sobre a descrição das línguas ameríndias no período colonial. Ibero-amerikanisches Institut, Berlim.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 2.ed. Loyola. São Paulo, 1994.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Morfologia do verbo tupi**. Separata de "Letras". /s.e./ Curitiba, 1953, nº 1.

AS ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO SOBRE CURSO DE PEDAGOGIA NA URCA

CLITYA NÓBREGA DOS SANTOS¹
REBECA OLIVEIRA SOUSA²

RESUMO

O presente trabalho é fruto de Trabalho de Conclusão de Curso defendido no em 2022 no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Regional do Cariri (URCA). O estudo se propôs a investigar e constatar a relevância das Artes Visuais na Educação Infantil, e conseqüentemente, sua relevância na grade curricular de cursos de pedagogia utilizando como estudo de caso o curso de pedagogia da URCA. Para tanto, articulamos o pensamento de Ana Mae Barbosa acerca de arte-educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que enfatizam a importância das Artes (em geral), e da Artes Visuais (em específico), para o desenvolvimento infantil, o que revela ser essencial a incorporação de práticas artísticas e conhecimento das Artes Visuais na formação (objetiva e subjetiva) do pedagogo, que atua nesse contexto educacional. Ao mesmo tempo que nos debruçamos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da URCA, que demonstra limitações para ofertar formação em Artes Visuais, podendo precarizar as condições e habilidades desse futuro professor da educação infantil na temática.

Palavras-chave: Artes Visuais, Formação em Pedagogia, Educação Infantil, URCA.

- 1 Graduada do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA, kikanobregaarts@gmail.com;
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Mestre pelo Programa integrado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco – UFPB/UFPE, rebecca.oliveira@urca.br.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de Trabalho de Conclusão de Curso defendido no em 2022 no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Regional do Cariri (URCA) e surgiu a partir da compreensão de que as Artes Visuais constituem um recurso importante para a Educação Infantil, contribuindo significativamente para as práticas pedagógicas. Sendo a pedagogia a licenciatura que atende a essa fase educacional, mostrou-se fundamental a presença das Artes Visuais na formação do(a) professor(a) da pedagogia.

As Artes Visuais podem ser utilizadas pelos professores da educação infantil muito além de seus recursos de ludicidade – como tantas vezes a Arte é resumida nessa etapa educacional. Quando convertidas em componentes curriculares da educação infantil, a pintura, o desenho, a performance, o cinema, a fotografia, a gravura e outras linguagens das Artes Visuais podem contribuir nas práticas pedagógicas: colaborando no planejamento das aulas, nas práticas educacionais, no desenvolvimento de avaliações, no desenvolvimento motor, no desenvolvimento subjetivo, construindo pedagogicamente propostas educativas que possam atender as demandas das crianças de acordo com as questões culturais de sua região, e no fomento da Arte e da Cultura.

Diante dessa potencialidade, seguem questionamentos que nortearam a pesquisa: Que diferença as Artes Visuais fariam como componente curricular no curso Pedagogia? De que forma isso poderia contribuir na educação infantil?

Tendo como objetivo geral demonstrar a importância das Artes Visuais na formação do pedagogo, sobretudo no tocante à sua atuação na educação infantil, a pesquisa buscou compreender como têm se dado a relação das Artes Visuais com o ensino no Brasil, tanto do ponto de vista de exemplos de práticas existentes quanto da legislação relacionada. Ainda buscou avaliar a importância das Artes Visuais para a educação infantil; e por fim analisou o nível de inserção das Artes Visuais na matriz curricular de um curso de pedagogia, tendo como objeto empírico de análise o curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Vale ressaltar que o curso de pedagogia da URCA foi escolhido como foco de análise por seu grande impacto na região. Além de ser

um curso tradicional³, o curso forma cerca de 80 profissionais por ano, que após formados atuam em diversas cidades do estado do Ceará e outros estados, tendo em vista que o raio de ação geoes educacional mais direto da Universidade ultrapassa as fronteiras do Ceará, estendendo-se aos estados do Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí, tornando o ensino ofertado por essa instituição de grande capilaridade.

METODOLOGIA

Realizando a pesquisa, que teve caráter qualitativo, foram acionados procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica (subsidiando a elaboração de um referencial teórico) e pesquisa documental, comparando os conteúdos apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de pedagogia da URCA com as recomendações apresentadas pelo RCNEI.

Do referencial teórico, podemos destacar as contribuições sobre a História das Artes no Brasil e arte-educação da professora Ana Mae Barbosa, que foi influenciada diretamente por Paulo Freire, para desenvolver o que chamou de abordagem triangular para o ensino das Artes, na qual apreciação, fazer artístico e contexto histórico deveriam acontecer nas aulas de Artes.

Dos documentos e leis que foram investigados sobre a relevância das Artes Visuais na educação infantil, contamos com: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o PPP, documento que garante às instituições de ensino autonomia sobre as questões que envolvem as práticas educacionais, os objetivos, a proposta curricular, podendo traçar até as questões de gestão administrativa do curso; e o RCNEI, documento importante que orienta e ajuda o professor da educação infantil na construção e elaboração de seu planejamento, dando norte pedagógicos, partindo do desenvolvimento integral da criança e possibilitando vivências mais criativas e dinâmicas para o educando.

3 Reconhecido em 04 de setembro de 1970 pelo Decreto Presidencial nº 67.140

REFERENCIAL TEÓRICO

No que se refere a relação de arte-educação no Brasil, podemos considerar que o Movimento Escolinhas de Artes foi precursor do ensino da arte-educação, formando arte-educadores, e influenciando a legislação que incluiu posteriormente o ensino das Artes na escola formal. O Movimento Escolinha de Artes surgiu em 1948, nas dependências da biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro e buscava instituir um modelo de escola de ensino da arte diferente, também inspirada nos movimentos culturais da década de 1930, que por sua vez, também “bebera da água” da Semana de Arte Moderna, de 1922 (BARBOSA, 2011).

O movimento se preocupou com o ensino da Arte para crianças, jovens, adultos, pessoas com deficiência (BARBOSA, 2011), e também passou a formar arte-educadores, pois antes do surgimento do movimento, a educação artística especializada para crianças e adolescentes era feita por artistas, em seus próprios ateliês. Barbosa (2011) registra que o ensino não formal da Arte, nesse período, era baseado na perspectiva da “livre expressão” e espontaneidade.

Entre os cursos oferecidos pela escolinha estava o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). (LIMA, 2012). O CIAE iniciou-se em 1961, como o único curso de especialização para professores em educação através da Arte.

Quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada pelo presidente João Goulart, foram fixadas as primeiras diretrizes e bases da educação nacional, em pleno Regime Militar. Em suas diretrizes constavam apenas: “Dos Fins para Educação: a preservação e expansão do patrimônio cultural, como direito comum para todas as pessoas” (BRASIL, 1961) e eram as únicas referências contidas no texto que se aproximava, de alguma maneira, da temática das Artes, fato que foi sendo alterado, com o tempo, devido às circunstâncias e modificações sociais.

Após várias alterações na LDB, encontramos, em suas normas, a inserção das Artes Visuais como um Componente Curricular, o que fez com que as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia se adequassem às novas disposições normativas.

Em 1996 a LDB foi aprovada, definindo e organizando todo o sistema educacional brasileiro, desde o ensino infantil até o superior,

garantindo o direito social à educação para todos os estudantes brasileiros. Nesse documento determina-se que a educação escolar seja composta pela educação básica (dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela educação superior (BRASIL, 1996).

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A educação infantil, que integra esse nível de ensino, teve sua definição e finalidade atualizadas, na LDB, por meio da redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

É possível ver a relação entre a LDB e as Artes Visuais quando a lei diz que o ensino deverá ser ministrado com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Em 2017, uma alteração na LDB determina que o ensino da Arte, especialmente suas expressões regionais, será componente curricular obrigatório na educação básica, sendo englobado as linguagens: Artes Visuais, dança, música e o teatro.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996⁴).

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista pela LDB, são estabelecidos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as

4 Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

competências gerais da Educação Básica, sendo seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Neles estão contidas as condições para que as crianças aprendam a desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los.

A Arte, na BNCC, é inserida na área de conhecimento de Linguagens. Nesse documento propõe-se que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, bem como as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. (BRASIL, 2018).

A referência do BNCC a essas dimensões é para facilitar o ensino e aprendizagem em Arte, fazendo a integração dos conhecimentos do componente curricular. Já que “[...] os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.” (BRASIL, 2018, p.195).

Segundo a BNCC, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura, e potencializem suas singularidades ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

A BNCC insere a Arte no campo de experiências como traços, sons, cores e formas; e a divide por faixa etária: crianças de 0 à 1 ano e 6 meses, crianças de 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018).

Paralelamente às contribuições da legislação citada para as transformações do ensino infantil, merece ser frisada a importância do Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 1998), que foi elaborado para auxiliar professores na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças. Ele abrange, de forma mais ampla, o currículo e auxilia o profissional pedagogo em sua jornada em sala de aula.

As Artes Visuais estão citadas no Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 1998), no livro 3: Conhecimento de

Mundo. Nele consta que as crianças, desde os primeiros anos de vida, demonstram uma certa curiosidade pelo mundo e estímulos de cores, formas, brincadeiras, e atividades motoras as estimulam cognitivamente e as conectam com o mundo.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 85).

A roteirista e cineasta Estela Renner, em sua participação no Tedx Talks , contou que o maior investimento para uma economia mais rentável, na opinião de um ganhador do prêmio Nobel em economia (James Heckman), deveria ser feito na primeira infância, de modo que a criança viesse a se tornar um adulto com autonomia, mais produtivo e saudável, diminuindo inclusive as desigualdades sociais (TEDx TALKS, 2016).

Sua rede de sociabilização começa no seio familiar, mas rapidamente se estende para a escola, por isso a importância de se pensar na construção de recursos pedagógicos que interajam com esse ser em formação, construindo o conhecimento de forma integral e ativa.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998, p. 82).

Nesse contexto, as Artes Visuais não constituem apenas uma ferramenta, mas uma forma de expressão e comunicação, o que torna ainda mais necessária sua presença no contexto e na educação infantil, trabalhando as visualidades e construindo junto à estudante criticidade e reflexão.

Tais caminhos nos fazem refletir que o trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção, principalmente no que se refere ao respeito às peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios de cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (MEC; UFRS, 2009).

Para Buoro (2000, p.57), “É preciso repensar a formação do educador e do educando no sentido de possibilitar o conhecimento, levando em conta a totalidade do ser e de perceber a função da Arte na educação como campo de conhecimento tão importante como o da ciência”. Enquanto Ana Mae Barbosa (1991) destaca que a Arte na educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Iavelberg (2003), por sua vez, destaca o papel do educador e diz que o professor deve atentar para como a criança se aproxima e age em relação ao aspecto estético e artístico do conhecimento através das obras de Arte. A partir daí ele pode propor experiências e situações que façam avançar as percepções e observações dos alunos.

Ao considerarmos as orientações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e percebermos a importância das Artes Visuais nas diretrizes para professores que atuam nesse nível de ensino, vemos a importância de analisar o nível de inserção do ensino de Artes Visuais em cursos de pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Pedagogia da URCA teve seu Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente aprovado em 2013 (URCA, 2013). Ele contém diversas informações, e dentre elas podemos destacar para presente análise a matriz curricular, na qual encontramos as Artes Visuais inserida no eixo de linguagens e aprendizagem infantil.

Em todo o curso só há um componente curricular obrigatório que trata de Artes: “História e Fundamentos do Ensino da Arte”, que é ministrada no quinto semestre. A disciplina atualmente é lecionada pela professora Sislandia Maria Ferreira de Brito, que apresenta um amplo currículo na área das Artes: professora Efetiva da Universidade Regional do Cariri - URCA do Departamento de Educação, do Curso de Pedagogia, a professora é graduada em Pedagogia, Especialista em Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do arte-educação pela Universidade Regional do Cariri-URCA e é Doutora Pelo Programa de Doutorado em Artes Visuais e Educação do Centro de Educação da Universidade de Sevilla – Espanha. Apesar de apresentar um currículo que habilita a professora a ministrar com propriedade não somente as Artes Visuais, mas também conteúdo da Arte Educação, em apenas um componente curricular obrigatório não compreendemos como possível contemplar a extensão e profundidade sequer da especificidade das Artes Visuais.

Entre os componentes eletivos há: Arte/Educação e Movimentos Sociais; Fundamentos das Artes Visuais Educação Infantil; Fundamentos das Artes Visuais – Séries Iniciais e Cultura e Arte e Pedagogia, com carga horária de 60 horas cada eletiva.

Levando em consideração o RCNEI, o professor tem um papel fundamental para atuar de maneira consciente e conhecedora diante das possibilidades das Artes Visuais, semeando o entusiasmo pelo conhecimento, respeitando o processo de cada educando em cada ciclo e em suas demandas subjetivas, motoras e intelectuais:

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 91)

Deste modo, diante do PPP o curso da Pedagogia da URCA, não foi encontrado nenhum recurso específico para que esse educador conseguisse empreender as Artes Visuais da maneira que lhe é proposta no RCNEI, tornando árdua a prática pedagógica e didática dos

educadores, principalmente quando levado em consideração a atuação do docente como provocador:

Para que as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que elas se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suporte e para que possam refletir sobre os resultados obtidos. O professor pode atuar como um provocador da apreciação e leitura da imagem. Nesses casos o professor deve acolher e socializar as falas das crianças. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 100)

Dentro das considerações presentes no documento da PPP da pedagogia da URCA, encontramos referência à sua relevância, não apenas como um documento institucional, mas um registro histórico dos avanços ou dos retrocessos da educação, podendo servir como base de estudos para pesquisas. E ainda que conste a avaliação do currículo no PPP, não aparece em nenhum momento a importância e a necessidade de se incluir as Artes Visuais, como componente curricular de maneira mais expressiva e singular.

Para formação autônoma, dentro da regularidade curricular, no PPP consta a obrigatoriedade de cumprimento de 100 horas de atividades complementares que poderiam ser computadas pelos estudantes em atividades que envolvam arte-educação, tendo em vista as possibilidades descritas no documento:

No Curso de Pedagogia envolve o estabelecimento de 100 horas de atividades complementares que serão cumpridas mediante atividades de seminários, palestras, debates, simpósios, projetos de extensão, iniciação científica e monitoria, congressos, colóquios, fórum de natureza científico-cultural, realizados por Instituições oficialmente reconhecidas. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.2013. p.25.)

Tal flexibilidade permite que caso o estudante tenha interesse, ele possa vir a construir um percurso dentro da arte-educação através da participação de atividades que envolvam a temática da Educação Infantil e das Artes Visuais. Entretanto, nossas análises continuam embasadas nas limitações na formação do pedagogo da URCA no que

tange as Artes, uma vez que um possível percurso autônomo individual não reflete no perfil do profissional padrão que se forma na instituição.

Por fim, seguindo o estudo do PPP do curso de pedagogia da URCA, ainda encontramos a existência da especialização em Educação Infantil, que foi proposta a se iniciar em 2014.1:

A proposta de um Curso de Especialização em Educação Infantil é a resposta à emergente demanda por espaços formativos sobre a infância e a educação de crianças e apresenta-se como uma perspectiva multirreferencial contemporânea. O curso está previsto para ter início no semestre 2014.1. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. 2013. p.21)

Na matriz curricular dessa especialização encontramos as Artes Visuais no eixo de Linguagem e aprendizagem infantil, com uma carga horária de 30 horas. Continuando a falar de Arte-educação ainda encontramos Musicalização infantil com uma carga bem maior: de 45h, o que demonstra certo desprestígio das Artes Visuais nessa formação.

Ao considerarmos o que as orientações do RCNEI em relação às Artes Visuais, iremos perceber que há uma disparidade entre o que se oferece na matriz curricular do curso da pedagogia e as habilidades e competências propostas ao pedagogo como diretrizes norteadoras, para a construção do projeto pedagógico para educação infantil. O que faz com que esse professor não consiga atingir as expectativas de um dos guias mais importantes da educação infantil.

Vale ressaltar que na URCA há oferta dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e em Teatro, o que poderia facilitar a inclusão de arte-educação no currículo de Pedagogia, tanto pela proximidade com profissionais que já possuem essa reflexão e formação nas Artes, quanto na possibilidade de oferta de componentes curriculares específicos das Artes que poderiam ser ministradas por professores convidados, proporcionando uma maior integração entre os cursos e ainda formação do pedagogo graduado pela instituição, no que tange a arte-educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa foi possível compreender como têm se dado a relação das Artes Visuais com o ensino formal no Brasil, tanto do ponto de vista histórico, quanto da legislação relacionada, levantando a importância da arte-educação.

Neste sentido, foi possível analisar a importância das Artes Visuais para a Educação Infantil e a integração das Artes Visuais na formação da criança, auxiliando-a em vários aspectos de seu desenvolvimento, desde habilidades motoras até aspectos cognitivos e culturais-identitários.

Com relação à inserção das Artes Visuais na matriz curricular do curso de pedagogia da URCA, utilizada como estudo de caso, se tornou evidente a falta de componentes curriculares que englobem as Artes Visuais em seu currículo. Não abrangendo o esperado pelo RCNEI, fazendo com que o profissional da área não esteja totalmente preparado para utilizar adequadamente as Artes Visuais em sala de aula.

Tendo em vista que o PPP é um documento que garante às instituições de ensino autonomia sobre as questões que envolvem as práticas educacionais, os objetivos, a proposta curricular, entre outros, e que constantemente é revisado e atualizado de acordo com as novas legislações e diretrizes educacionais, esperamos que a presente pesquisa traga reflexões para o contexto da pedagogia e posteriormente mudanças práticas, teóricas e metodológicas.

A partir deste trabalho, podemos destacar a importância da modificação do vigente PPP do curso da Pedagogia da URCA em relação as linguagens com as Artes Visuais, podendo haver uma conexão com o curso de Licenciatura em Artes Visuais, para o melhor preparo do profissional pedagogo e para que este possa explorar toda potencialidade das Artes Visuais para o Ensino Infantil.

Diante de todo o exposto, conclui-se que as Artes Visuais na formação do pedagogo para a Educação Infantil são de suma importância, para que o estudante do ensino infantil, desde o início de sua formação, consiga interpretar e adquirir habilidade lúdicas, cognitivas, motoras e artísticas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. O ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. Material didático da rede de ensino estadual de São Paulo. Módulo

1. **Projeto de formação de professores da UNESP**, 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 10 jul. 2022.

BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, 3º ed. São Paulo: **Cortez**, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 3 (Conhecimento de Mundo). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Vol 2. Porto Alegre: **Artemed**, 2003.

LIMA, Sidney Peterson F. de. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. Anais... **3º Simpósio ANPAP**, 2012. Disponível em: < http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica mec e ufrgs para construção de orientações curriculares para a educação infantil** (relatório de pesquisa. Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil). Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 05. Ago. 2022

TEDx TALKS. O Começo da Vida | Estela Renner | **TEDx**. SaoPaulo. Youtube. 16 de ago.de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tpAAu52hxy0&ab_channel=TEDxTalks>. Acesso em: 10 jun. 2022.

URCA. **Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia**. 2013. Ceara. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39065>>. Acesso em: 03. Jun. 2022.

AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO REMOTO

RAQUEL SANTOS SANDERS¹
LO-RUAMA AMARO DE OLIVEIRA²

INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de alfabetização e letramento de crianças se constitui como um dos grandes desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica no âmbito dos aspectos de ensino-aprendizagem. No desenvolvimento de suas práticas, professores encontram dificuldades em como criar e desenvolver oportunidades que promovam as habilidades de leitura e escrita, não apenas na decodificação de palavras, mas sim constituintes a leitura do mundo ao seu redor, desenvolvendo, dessa forma, sujeitos com capacidade de atuação crítica e colaborativa na construção de uma sociedade melhor.

O processo de alfabetização, segundo Carvalho (2015), trata sobre o sentido de aprendizagem inicial da leitura e escrita, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o sistema alfabético, ou seja, a relação entre letras e sons. Acredita-se, então, que o processo de alfabetizar se interliga com o processo de letrar, que como afirma Soares (2003), letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita.

Ao estabelecer como referencial teórico os conceitos de processo de alfabetização e de letramento levantados pelas autoras

1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, raquelssanders@gmail.com;

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC e especialista em Educação Infantil, lo.ruama.amaro@gmail.com;

supracitadas, o presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com estudantes de idade entre 6 e 7 anos, de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município de Fortaleza/CE, entre os meses de maio a dezembro do ano de 2020, durante o período de ensino remoto na pandemia da Covid-19.

A pesquisa realizada apresenta um olhar sob o processo de atuação das professoras com as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental durante o período de ensino remoto. Tendo como objetivo geral relatar o desenvolvimento e a aplicação das atividades de leitura e escrita que promoveram o processo de alfabetização e letramento durante este período tão atípico para a Educação Básica.

Assim, este trabalho busca, de semelhante modo, evidenciar como a utilização de *slides* interativos, jogos digitais educativos e atividades remotas contextualizadas promoveram oportunidades de atuação pedagógica para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos que se encontravam em uma situação completamente nova de ensino-aprendizagem.

Pode-se concluir que o desenvolvimento de práticas contextualizadas de ensino das habilidades de leitura e escrita durante o período do ensino remoto tornou o processo de alfabetização e letramento das crianças mais agradável, acolhedor e convidativo dentro do cenário apresentado. Busca-se ressaltar os desafios deste processo e como estes influenciaram no desenvolvimento e na aplicação das atividades de leitura e escrita que promoveram o processo de alfabetização durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada foi realizada em uma escola da rede privada de ensino do município de Fortaleza/CE, no período entre os meses de maio e dezembro do ano de 2020, quando escola, docentes e famílias se encontravam diante do ensino remoto na pandemia da Covid-19.

Os participantes da pesquisa foram 40 crianças estudantes de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que se encontravam atendidos por essa nova modalidade de ensino. A escolha dos sujeitos se deu por sua relevância e protagonismo no que se refere

ao objeto de estudo e por entender que, dentro da perspectiva construtivista, segundo Piaget *apud* Campos (2011), o aluno é um sujeito cultural ativo que age ora assimilando, ou seja, produzindo transformações no mundo objetivo, ora acomodando-se, isto é, produzindo transformações em si mesmo, no seu mundo subjetivo. Desta forma, o conhecimento só tem sentido quando solicita a aprendizagem do educando através de ações ou objetos que tenham sentido para ele.

A escola adotou como suporte para as salas virtuais o uso do *Google for Education* e como ferramenta institucional para ministrar as aulas foi escolhida a plataforma do *Google Meet*. Após a definição da plataforma digital, foi possível pensar na rotina das aulas virtuais, realizando um mapeamento com horário de aula bem definido, cuja estrutura era compartilhada pelas duas turmas.

O início das aulas foi difícil para escola, docentes, pais e crianças e, por mais intrigados e curiosos que os alunos pudessem estar com esse novo ambiente educacional, os fatores externos que alteravam suas rotinas eram bastante significativos e por vezes complexos demais para não afetar o desempenho destes durante as aulas síncronas. Sendo assim, cada professora procurava avaliar os aspectos que se tornavam mais pertinentes à aula desenvolvida. Desse modo, foi preciso parar para rever o planejamento e a produção dos materiais utilizados durante o momento síncrono. As professoras passaram a realizar reuniões semanais entre si para discutir os processos de suas turmas e como integrar de forma significativa as habilidades de leitura e escrita com as tecnologias e a plataforma digital adotada. Diante deste cenário, os materiais desenvolvidos para as aulas, como os *slides* interativos para a apresentação dos conteúdos e os jogos educativos, fomentaram as práticas desenvolvidas durante os momentos síncronos, o que passou a ser um grande motivador para as crianças, que a partir de então demonstravam o interesse em participar enfrentando os desafios propostos nas situações de leitura e escrita.

Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se o relato de experiência das duas docentes que vivenciaram o fazer pedagógico nas duas salas de aulas do 1º ano. As professoras compararam o início da caminhada, nos meses iniciais, com os acontecimentos do final do ano e desta forma, puderam concluir quais aspectos foram fundamentais no processo de alfabetização e letramento das crianças. Destaca-se como aspectos fundamentais o investimento pessoal das docentes na

constante busca de entender a situação das crianças no ensino remoto e quais eram as vantagens que a plataforma oferecia. Como exemplo, pode-se afirmar que a utilização de *slides* interativos onde os textos eram apresentados de forma dinâmica agradavam as crianças, que por consequência sentiam-se atraídas e dispostas a enfrentar os desafios apresentados, que consistiam na leitura de frases e palavras no contexto de um gênero textual específico (lista, parlenda, receita), ou na escrita de legendas para imagens sobre os projetos desenvolvidos ou as histórias contadas/apresentadas nos momentos assíncronos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse contexto, as professoras se colocaram na constante condição de estudo, percebendo e refletindo sobre o que estava acontecendo nesse cenário atípico e novo, engajando e buscando informações para formar um planejamento cada vez mais apropriado para o momento.

Nessa perspectiva, as professoras perceberam que ao fazer o planejamento era preciso promover atividades que as crianças poderiam desenvolver com autonomia, pois desta forma os aprendizes sentiam-se mais seguros e dispostos a enfrentar os desafios propostos. Sob essa ótica, na perspectiva construtivista, a criança vai construindo hipóteses e conceitos em sua interação com o objeto, aqui sendo a “escrita”, pois em referência a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado. Logo, pensar nos sujeitos e no seu lugar de protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem foi fundamental para guiar o desenvolvimento das atividades durante as aulas síncronas e assíncronas.

Diante desse cenário, as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras para que a escrita passasse a ter uma função social para os aprendizes levou em consideração o que afirma Carvallho (2015) ao dizer que para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, através de atividades específicas de comunicação prática da vida real dos educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pandemia, todos tiveram sua rotina modificada, escola, docentes, famílias, e assim foi preciso se reinventar para ajudar os estudantes nesse período extremamente delicado. As crianças de idade entre 6 e 7 anos nessa pesquisa se encontravam dentro de um cenário muito complexo e todas as práticas educativas tinham que se voltar para o melhor aproveitamento das ferramentas digitais à disposição.

A rotina das aulas remotas tinha os seguintes aspectos centrais: o primeiro momento consistia em uma acolhida de trinta minutos, na qual estavam presentes todos os alunos da turma (cada turma tinha vinte crianças), em seguida acontecia um momento de atividade assíncrona, para os quais eram preparados vídeos, atividades escritas ou jogos digitais educativos interligados com o conteúdo apresentado durante a manhã. Após esse período, as crianças tinham trinta minutos de intervalo e, então, a turma era dividida em dois grupos, cada um com dez crianças e, assim, a parte final de manhã era organizada: enquanto um grupo estava em um momento de aula síncrona, o outro grupo estava realizando uma atividade assíncrona e depois era realizada uma troca. Desta forma, a professora tinha uma hora de aula síncrona com um grupo de dez crianças todos os dias. Os grupos foram divididos de acordo com as características das crianças diante do seu processo de construção do sistema de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999), assim tínhamos crianças de todos os níveis em cada grupo, fazendo com que as propostas escolhidas atendessem a todos e esperávamos que, diante das mediações realizadas, as crianças fossem, aos poucos, compartilhando estratégias e refletindo sobre suas descobertas, construindo desta forma um momento rico para todos.

O planejamento voltado para o grupo de crianças se demonstrou essencial, pois era preciso que este permitisse a estruturação de um tempo harmonioso com atividades apropriadas para o grupo de crianças atendidas. Um tempo para a interação com o grupo todo foi de extrema importância para a socialização das crianças, já que as aproximava e permitia que as trocas fossem acontecendo de forma espontânea. Nesses momentos, as crianças também investigavam a plataforma digital utilizada (*Google Meet*) e interagiam pelo chat de forma escrita, o que permitia a observação das hipóteses de escrita e leitura pela professora sem que esta tivesse sugerido uma proposta.

Após esses momentos, o grupo todo embarcava em uma atividade lúdica proposta pela professora que envolvia as habilidades de leitura e escrita. Tais atividades se tornavam mais eficazes em atrair a participação das crianças, quando eram apresentadas em *layouts gráficos* interativos e harmoniosos e propunham desafios de acordo com o nível de desenvolvimento de escrita de cada criança.

O engajamento da turma com os materiais apresentados era ainda mais interessante de se observar nos grupos menores, quando a turma era dividida, e a aula síncrona atendia a um grupo de dez crianças. Com a mediação das professoras as crianças eram convidadas a escrever listas, legendas para imagens, cartazes, bilhetes, entre outros textos de gêneros textuais diferentes que as incentivavam a refletir sobre suas produções a partir de atividades voltadas para a sua realidade e assuntos de interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, percebemos como diante de um cenário tão desafiador e desconhecido, as práticas educativas, no quesito de desenvolvimento das atividades propostas sob a perspectiva de melhor aproveitamento das tecnologias digitais pensadas na promoção das crianças atendidas, auxiliaram no processo de alfabetização e letramento destas e como isso foi possível enquanto todos os sujeitos ativos no processo tentavam se entender diante do fenômeno vivenciado no período. Desse modo, alinhar estratégias entre as professoras que melhor atendessem as famílias e estabelecer práticas educativas significativas, se tornaram fatores essenciais para a consolidação dos avanços cognitivos feito pelas crianças durante o período do ensino remoto. Ao desenvolver atividades de leitura e escrita, focadas na autonomia das crianças e através de materiais que enfatizavam o uso social destas habilidades foi possível favorecer o desenvolvimento da hipótese de leitura e escrita nas turmas supracitadas. Portanto, apresenta-se ao fim deste trabalho, o que era desconhecido no início de 2020, práticas de alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto que favorecessem crianças de idade entre 6 e 7 anos.

Uma longa caminhada compartilhada por escola, docentes e famílias.

Palavras-chave: alfabetização; letramento, estratégias, tecnologias digitais.

AGRADECIMENTOS

Partilho essa trajetória com colegas de grande excelência e gostaria de agradecer-las por compartilharem de seu tempo, olhar crítico e discernimento na composição deste trabalho, são elas Lo-Ruama Amaro, Bruna Ramos, Júlia de Fátima e Claudiane Queiroz.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas [Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003]. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4d-NWdHRkRxrZk/?format=pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia e desenvolvimento humano. 7 ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre, RS: **Artmed**, 1999.

AS NARRATIVAS POR IMAGENS E A LINGUAGEM VISUAL NA LITERATURA INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NO BERÇÁRIO

MARIA LUIZA LIMEIRA DA SILVA¹
ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA²

INTRODUÇÃO

Ser criança é explorar e experienciar. Desde o nascimento, as crianças iniciam um processo de descobertas e de construção de sentidos, à medida em que conhecem o mundo como seres sociais. Nesse processo, a infância é uma oportunidade para o aprendizado por parte da criança, um indivíduo possuidor de cultura e linguagem, que deve ser estimulado a desenvolver sua criatividade. Esse explorar é constituinte de suas experiências nos mais diversos ambientes, sendo as instituições de educação infantil espaços fundamentais no processo de interação da criança com o mundo. Para se constituir enquanto ser social e indivíduo ativo, a criança precisa estar em contato com os outros, compartilhando experiências, partilhando valores, produzindo cultura, mediante múltiplas linguagens nos contextos de aprendizagem vividos (GOUVÊA, 2011).

Em um contexto dominado pela imagem, é importante refletir como as crianças estão sendo educadas para o olhar. Embora observemos progressivamente o domínio das imagens, na cultura

- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista do PET Pedagogia da UFCG. Email: limeiraluizamaria@gmail.com .
- 2 Pós-doutorado em Educação na Fundação Carlos Chagas. Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Tutor do grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com .

contemporânea, a escola não tem acompanhado, com a mesma velocidade, o uso dessas às práticas didáticas de um ponto de vista mais coordenado e sistematizado, provavelmente pela força das práticas legitimadas com o código escrito. Desse modo, apesar da interação com outras linguagens, o tema da pesquisa é voltado à linguagem visual, a comunicação constituída a partir de imagens e símbolos concebidos com base em signos visuais, em virtude da sua contribuição para o desenvolvimento desde a infância e seu caráter universal. Para esse trabalho, a literatura infantil foi imprescindível, tendo em vista sua qualidade artística e estética, considerando que desperta e possibilita a imaginação.

No universo literário, as narrativas por imagens são definidas, segundo Coelho (2000, p. 161) como “livros que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que ‘falam’”, ou seja, livros infantis ilustrados que não possuem texto verbal, de modo que a história é narrada por meio das ilustrações, as quais a criança apreende a partir da sua experiência de vida. Nesse sentido, a leitura é produzida a partir da observação dos elementos constitutivos das imagens, dispostos em uma sequência narrativa. Estas obras vêm se popularizando como literatura voltada às crianças, principalmente as pré-escolares, tendo em vista sua contribuição para o desenvolvimento da imaginação, curiosidade e reflexão, e em virtude da linguagem visual. Para este estudo, procuramos utilizar como referencial teórico alguns autores, tais como: Abreu (2010); Alves e Ramos (2014); Burlamaque, Martins e Araújo (2011); Coelho (2000); Faria (2005); e Vale (2001).

Este relato de experiência é a culminância de uma pesquisa que foi estruturada no decorrer de todo o curso de pedagogia da UFCG – Campus Campina Grande, mediante estudos bibliográficos realizados a partir das disciplinas ligadas à educação infantil, das leituras desenvolvidas no Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia), e do estágio supervisionado em educação infantil. O principal objetivo proposto para o desenvolvimento da pesquisa foi investigar a contribuição das narrativas por imagens no desenvolvimento da linguagem visual da criança pequena em uma instituição de educação infantil de Campina Grande, Paraíba. Com isso, tivemos como objetivos explorar as diversas possibilidades de leitura das narrativas por imagens e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem visual, investigar como os livros de imagem estão presentes no planejamento para o

trabalho com as obras literárias, e analisar como ocorre o processo de interação da criança com o livro de imagem e como ela produz sentido a partir dessas obras.

METODOLOGIA

O estágio teve como objeto de estudo investigar a contribuição das narrativas por imagens no desenvolvimento da linguagem visual da criança pequena em uma turma de berçário II, em uma creche do município de Campina Grande, Paraíba. Realizamos uma pesquisa-intervenção de cunho qualitativo, buscando compreender, a partir de ideias e ações, como as narrativas por imagens podem contribuir para o trabalho com a linguagem visual na educação infantil. A pesquisa do tipo intervenção pedagógica é definida por Damiani et. al. (2013, p. 58) como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participa” tendo em vista que essas investigações contribuem para uma maior aproximação entre a pesquisa universitária e a prática educacional.

Para a coleta de dados, utilizamos o método de observação sistemática no campo de investigação da pesquisa, registrada a partir de notas de campo e de fotografias do lócus de pesquisa, tanto do cotidiano da creche quanto das intervenções realizadas, o que possibilitou uma análise da prática pedagógica diária na escola. Esse trabalho de investigação a partir do instrumento de observação possui vantagens em virtude da possibilidade de proporcionar uma experiência direta com o fenômeno, bem como a oportunidade de que o pesquisador se aproxime mais claramente da “perspectiva dos sujeitos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura infantil passou por grandes mudanças ao longo da história. O contexto de seu surgimento situa-se na Europa do século XVIII a partir da ascensão da burguesia, com o objetivo de investir na educação como preparação da criança para a vida adulta, com base na ideologia burguesa. A literatura infantil, portanto, origina-se com a finalidade de

produzir subjetividades, forjando mentalidades e comportamentos de acordo com uma moral, o que ainda tem se reproduzido ao longo dos séculos. Todavia, assim como houve, na história, mudanças nas esferas sociais, políticas e econômicas, a partir das demandas da sociedade existente, a concepção do ser criança e propostas no que se referem à sua educação tem sido campo de disputas. Em um contexto mais recente, a literatura infantil começa a ser pensada dentro de uma perspectiva emancipatória, com a finalidade voltada à criança e a infância, rompendo com o ponto de vista adulto e tendo o objetivo de cativar e divertir o ser criança, possibilitando oportunidades para o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade. Essa nova concepção nos leva à definição de Bruno Bettelheim (1980) de literatura infantil como as obras que, ao divertir a criança, contribuem no desenvolvimento da sua personalidade e fornecem esclarecimentos sobre ela mesma.

Assim como ocorreram mudanças na literatura infantil de um modo geral, podemos observá-las nas próprias obras literárias. No livro infantil, as imagens possuíam a função de ornamentar ou “chamar a atenção” do leitor, sendo consideradas menos importantes que o texto verbal. Todavia, a partir da inovação e do desenvolvimento dos recursos gráficos, o papel da ilustração no livro infantil ganha espaço e reconhecimento. Mediante o crescente valor que a ilustração conquistou na literatura infantil, surgem os livros de imagem; por muito tempo, esses livros foram desconsiderados por não possuírem uma linguagem verbal, com o argumento de não promover a reflexão. Todavia, enfatizamos a sua importância no trabalho com a linguagem visual e como eles podem contribuir para a formação leitora da criança, tendo em vista que estimulam um olhar atento aos componentes imagéticos da ilustração e possibilitam que o leitor aguçe a criatividade na compreensão da narrativa.

A partir da observação do locus de estágio, decidimos trabalhar com uma narrativa por imagem a cada intervenção. Para esse trabalho, foi impressa e plastificada uma cópia de cada livro utilizado, para que os bebês pudessem manusear livremente sem a preocupação de rasgar. Iniciando as intervenções, utilizamos o livro de imagem “Poá” de Marcelo Moreira. A partir de uma roda de conversa no tatame, iniciamos a história apresentando o título, o autor e a editora do livro, atentando sempre para a ilustração e os detalhes de cada página. Esse procedimento foi utilizado em todas as intervenções, para que

as crianças pudessem familiarizar-se no contato com os livros. No decorrer da obra, chamávamos a atenção das crianças para a sequência narrativa e o enredo que ia sendo criado a cada página. Os bebês sempre pegavam as páginas que iam sendo trabalhadas, manuseavam e observavam. Além do livro, foram utilizados como materiais pedagógicos um tapete sensorial, para explorar as formas, cores e texturas. E, com cartolina e tinta antialérgica, realizamos com as crianças a produção artística de um cartaz com a penugem da galinha d'angola.

Esse trabalho com os bebês é imprescindível, pois, segundo Vale (2001), os livros por imagem promovem a percepção visual da criança, contribuem para o seu desenvolvimento e estimulam a sua imaginação; desse modo, é correto afirmar que as narrativas visuais possibilitam, ao pequeno leitor, avanços no que se refere ao seu progresso cognitivo, social, artístico e cultural, permitindo que ele se identifique com as histórias narradas e desenvolva uma compreensão de mundo e a capacidade de imaginar, refletir e assumir uma postura ativa.

Em um segundo momento, a obra utilizada foi "Onda" de Suzy Lee. Além do livro, como material pedagógico utilizamos uma caixa sonora que simulava o som do mar. A história narrada em "Onda" é clara, e possibilita um universo de interpretações e suposições que podem ser exploradas pelo leitor no decorrer da leitura. Essa é uma característica positiva dessas obras pois, nas narrativas por imagens

a ilustração é o único recurso para expressar sentidos, demandando do leitor a competência para a leitura das imagens que tecem a história, construindo a sequência narrativa, muitas vezes, por meio do preenchimento dos "brancos narrativos" (ALVES e RAMOS, 2014, p. 133).

Por fim, na última intervenção, fazendo uma ponte com a narrativa voltada ao ambiente marinho presente em onda, trabalhamos com o livro de imagem "Mergulho" de Luciano Tasso. Em "mergulho" um garotinho embarca em uma grande jornada ainda de madrugada juntamente com o seu avô, em um simples barquinho de pesca. Para a contação, utilizamos um TNT azul com alguns peixinhos coloridos feitos de EVA.

Depois da experiência com as intervenções, foi possível constatar o caráter estético das narrativas por imagens, capazes de cativar o leitor em virtude das surpresas que podem abranger nos desfechos

criativos que possuem, na diagramação desenvolvida e no arranjo de cores, formas e espaços. Foi possível observar o que autoras como Alves e Ramos (2014) e Abreu (2010) destacam sobre a importância dessas obras no que se refere ao trabalho com os pré-leitores, considerando o caráter universal dos livros-imagem, tendo em vista que uma das primeiras leituras da criança é a leitura da imagem, mesmo antes de estarem alfabetizadas.

Os livros de imagens também possibilitam o trabalho com as múltiplas linguagens, principalmente a linguagem visual. Concordamos com Alves e Ramos (2014, p. 134) quando afirmam que “a linguagem visual nos livros infantis desempenha papel importante, à medida que auxilia a criança a compor sua leitura textual, aderindo ao raciocínio simbólico próprio de sua fase de desenvolvimento”. Quando relacionamos a linguagem visual especificamente com a educação infantil, podemos compreender que as crianças, cada vez mais cedo, estão sendo apresentadas ao mundo visual, mesmo antes do contato com a linguagem verbal. De acordo com Abreu (2010) o trabalho com os elementos gráficos deve ser utilizado desde cedo, considerando que a característica visual permite o aprendizado antes mesmo do domínio do código escrito; todavia, muitas vezes a escola tende a não explorar essa linguagem, pois ainda predominam os textos verbais na prática educativa e o foco na alfabetização do código escrito.

O professor, como leitor-mediador, assume um papel na construção de sentido pela criança a partir da leitura compartilhada das narrativas, auxiliando o aprendiz na análise, observação e interpretação das obras. Tendo ele um papel tão importante de mediação pedagógica a partir dos livros literários, deve buscar aprender a desenvolver um olhar visualmente sensível, selecionando, a partir do seu aprendizado, estratégias de leitura, planejando o seu espaço de trabalho com os livros, e, principalmente, considerando o ser criança como indivíduo ativo, possuidor de conhecimentos e de uma ampla bagagem cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão do estágio em educação infantil produziu um reflexo do fazer docente: um processo inacabado, porque, como professores, estamos em constante formação. O trabalho desenvolvido decorre das experiências vivenciadas desde o início do curso, que foram se

moldando como um bordado e refletem nos resultados obtidos com essa prática. Entendendo a docência como prática social e campo de conhecimento, o estágio foi uma oportunidade de vivenciar o cotidiano da creche, aprender com ele e interferir nele a partir das experiências vivenciadas na universidade, pois como afirmam Pimenta e Lima (2004) a prática é intrínseca a teoria, e juntas elas constituem a base da formação e da práxis docente.

Depois de concluído o relato, o aprofundamento quanto a temática de estudo continuará sendo desenvolvida a partir de novas pesquisas e futuros trabalhos, pois apesar de ainda não tão exploradas no mercado editorial brasileiro, as narrativas por imagens vêm se popularizando cada vez mais como obra literária voltada às crianças, tendo em vista sua enorme contribuição para o desenvolvimento da imaginação, curiosidade e reflexão infantis.

Palavras-chave: Narrativas por Imagens, Linguagem Visual, Literatura Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. P. B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil.

Baleia na rede - revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura, São Paulo/SP: Vol. 1, nº 7, Ano VII, Dez/2010.

ALVES, M. F; RAMOS, F. Literatura Infantil e letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Sociopoética**, Campina Grande/PB, Vol. 1, nº13, p. 129-153, jul/dez. 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BURLAMAQUE, F. V; MARTINS, K. C. C; ARAÚJO, M. S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: **Mercado de Letras**, 2011. p. 75-95.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Caderno de Educação**. Pelotas, p. 57-67, maio/agosto 2013.

FARIA, M. A. Articulação do texto com a ilustração. In:_____. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 2.ed. São Paulo: **Contexto**, 2005. (Coleção como usar na sala de aula)

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **EPU**, 1986.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

VALE, L. V. Narrativas infantis. In: SARAIVA, J. A. **Literatura e Alfabetização: Do Plano do Choro ao Plano da Ação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 43-49.

AS OCORRÊNCIAS DE VÍRGULA EM MANUSCRITOS DE ESCRIVENTES PORTUGUESES RECÉM-ALFABETIZADOS

JULIANA DE ARAÚJO DE MELO¹
EDUARDO CALIL²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as ocorrências de vírgulas em manuscritos escolares de alunos portugueses recém-alfabetizados de 2º ano do Ensino Fundamental. A discussão dar-se-á com o apoio dos estudos sobre pontuação inicial de Hall (1996), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro e Pontecorvo (1996), Wassolf (2007), além das noções gramaticais observadas em Bechara (2019). Os dados são provenientes do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e a amostra, definida por conveniência, compreende a análise de manuscritos de duas duplas de uma mesma turma, escrevendo histórias inventadas a partir da mesma consigna feita pelo professor. Serão observadas quais, quantas e em que posição ocorrem as marcas de vírgula, além das semelhanças e diferenças entre os manuscritos de uma mesma dupla (intradupla) e entre as duplas (interduplas). As análises mostraram que os usos da vírgula pelas crianças apresentam relação com as narrativas ficcionais pertencentes ao universo infantil. Além disso, as ocorrências de vírgula que verificamos entre os textos das duplas nos possibilitaram constatar uma forte relação com questões sintáticas, ou seja, dos usos formais da língua.

Palavras-chave: Manuscrito escolar, Pontuação, Vírgula.

1 Doutoranda em Linguística - PPGLL, da Universidade Federal - UFAL, juliaramelo@hotmail.com

2 Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, Maceió, Alagoas, Brasil; CNPq Proc. 304050/2015-6, FAPEAL, Proc. 60030 479/2016; calil@cedu.ufal.br

INTRODUÇÃO

As investigações sobre pontuação apresentam indícios de que há a necessidade de pesquisadores debruçarem-se acerca da natureza do aprendizado, isto é, compreender de que forma os sujeitos aprendem a pontuar. Segundo Hall (1996), é recente o interesse de estudos sobre pontuação inicial. Para o autor existe uma cultura que priorizou, desde os estudos mais antigos, investigações relacionadas ao desenvolvimento alfabético das crianças. Faltam bases substanciais que se dediquem ao que leva as pessoas a aprenderem a pontuar. Todavia, o que mais se observa em relação à pontuação, de acordo com Hall (1996), são relatos descritivos do sistema de pontuação e das regras para utilizá-lo.

Wassolf (2007), ao realizar um levantamento acerca de trabalhos sobre pontuação e escrita infantil, alega existirem poucos estudos que tratam do desenvolvimento da criança no uso da pontuação com a aprendizagem da estrutura da linguagem escrita e a maneira como os limites sintáticos são convencionalmente marcados com o uso de pontuação. Os estudos que tratam da aprendizagem da pontuação por crianças, segundo a autora, são principalmente de dois tipos: aqueles que se baseiam exclusivamente na análise *a posteriori* da escrita infantil e aqueles que tentam obter uma visão mais completa dos processos subjacentes à aprendizagem das crianças, incluindo as opiniões delas.

Rocha (1997), admite que a natureza da pontuação tem sido um raro objeto de discussão, com estudos limitados aos aspectos prescritivos e, em menor proporção, os descritivos. A autora ressalta, porém, que o conhecimento da pontuação sob os pontos de vista diacrônico e sincrônico pode fornecer um melhor esclarecimento do porquê haver lacunas no ambiente escolar em relação à pontuação e um melhor entendimento acerca da flutuação contemporânea sobre o assunto.

Em relação à pontuação inicial, Ferreiro e Teberosky (1985) reconhecem que o ambiente no qual a criança está inserida é um ponto efetivo para que ela passe a conhecer e ter os primeiros contatos com a pontuação. É a interação com o social que leva as crianças a reconhecerem, mais cedo, o papel dos sinais de pontuação nos processos que envolvem a linguagem em uso. Nesse contexto, evidencia-se que as experiências sociais distintas revelam desempenhos distintos quanto à pontuação inicial, e que a associação entre letramento escolar e

letramento social (extraclasse) é determinante para a progressão do aluno no processo de alfabetização.

Chacon (2003, p. 108), revela que os significados que os sujeitos escreventes atribuem à pontuação estão vinculados diretamente às práticas de letramento que envolvem materiais de escrita, principalmente, em situação escolar. Nesse sentido, a escola, “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN 2007), tem papel importante no desenvolvimento de atividades que envolvam a escrita e, consequentemente, à representação mental que a produção escrita atribui aos elementos linguísticos em escreventes recém-alfabetizados.

A literatura acerca das Marcas de Pontuação, doravante MP, de alunos recém-alfabetizados expõe o fato de que a criança demora para inserir marcas de pontuação em seu texto (HALL, 1996). Não há sugestão de que as crianças entendam, em qualquer sentido convencional, o que é pontuação e o que ela faz no sentido de um texto.

A metalinguagem gramatical utilizada para descrever a pontuação aponta para critérios controversos que pouco contribuem para o entendimento de como se dá a pontuação na construção textual. As gramáticas, segundo Dahlet (2002, p. 30), “ajudam muito pouco em matéria de saber pontuar”. Isso decorre, sobretudo, do engodo epistemológico em explicar a pontuação como fator dependente da oralidade ao atribuir a noção de pausa, tornando-a dependente dos processos que envolvem a linguagem falada. Tal entendimento “leva quase inevitavelmente a aporias, a representações aproximativas, bem como a uma metodologia confusa”. (DAHLET, 2002, p. 39)

Ao compreender a importância da pontuação e percebendo a necessidade de mais estudos se debruçarem sobre o tema, Hall (1996) questiona por que o mundo educacional está repleto de pesquisas sobre ortografia, mas aparentemente nem percebe a ausência de estudos sobre aprender a pontuar. Para o autor, é claro que muitos autores e pesquisadores abordaram a pontuação de alguma forma, e muitos livros sobre escrita ou gramática incluem páginas sobre pontuação, mas também sobre ortografia. No entanto, o que está claro é que quase nenhuma das reivindicações feitas a respeito de aprender a pontuar é baseada em uma base substancial de pesquisa sobre o aprendizado de pontuação.

Todavia, Hall (1996) destaca que uma coisa é clara para todos os professores de crianças pequenas - os jovens aprendizes tratam a

pontuação da mesma maneira generativa com que lidam com a ortografia. Os erros que eles cometem são evidências claras de tentativas sérias de entender como a pontuação funciona.

Para Wassolf (2007), A pontuação é um sistema de símbolos relativamente discretos usados na linguagem escrita ao lado das letras que formam as palavras. As marcas de pontuação podem não ser muito visíveis, mas elas são essenciais para tornar a escrita significativa e compreensível. A autora³ salienta ainda que o aumento no uso da pontuação, em textos infantis, é reflexo do aumento da maturidade sintática, a qual é evidenciada por meio de construções de frases cada vez mais complexas e uso de estruturas específicas para escrever, tais como subordinação, voz passiva ou frases mais longas. Todos esses desenvolvimentos exigiriam um aumento do uso de pontuação para marcar a estrutura gramatical.

Wassolf (2007) reconhece que evidências disponíveis sobre o desenvolvimento das crianças nas habilidades metalinguísticas e, em particular, nas habilidades metassintáticas está longe de ser satisfatório. No entanto, a pesquisadora admite que a meia infância é um momento privilegiado para a início de tais habilidades e que um certo grau de domínio sobre uma determinada forma linguística deve ser adquirido antes que a criança adquira conhecimento metalinguístico sobre ele.

Em estudos realizados, a exemplo de Silva (2010), constatou-se que o uso da pontuação está diretamente relacionado ao domínio do gênero textual. Para Ferreiro e

Teberosky (1999, p. 61), os sinais de pontuação “podem facilmente ser fator de confusão⁴”, quando utilizados por crianças no início do ensino escolar, e que a discriminação do uso desses sinais é atribuída a uma exploração de variados textos, e não somente dos trabalhados no contexto da sala de aula.

Dos muitos estudos existentes acerca da pontuação, o que aqui realizamos observará a pontuação em relação ao manuscrito, no qual observaremos quais, quantas e em que posição ocorrem as marcas

3 Idem.

4 Vale salientar que, segundo as autoras, “o que aparece como confusão aos olhos do adulto não é, na realidade, senão uma sistematização da criança que opera sobre bases muito diferentes das do adulto”. (FEEREIRO e TEBEROSKY, 1999, P. 67).

de pontuação, além de compararmos as semelhanças e diferenças entre os manuscritos de uma mesma dupla (intradupla) assim como os manuscritos entre as duplas (interduplas).

METODOLOGIA

O corpus deste estudo foi extraído do material coletado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola portuguesa no ano de 2015. Ele pertence ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” (PTE) do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O dossiê de nossa análise é composto por duas tarefas de produção textual.

Para a escolha das díades analisadas observou-se os critérios grau de amizade entre os alunos e envolvimento/dedicação com as atividades de produção escrita. Por questões éticas, preservaremos as identidades das duplas, referindo-se a elas através dos códigos D2 (codificação EE_002_D2) e D4 (codificação EE_004_D4), respectivamente, dupla número 2 e dupla número 4.

Os dados que servirão de base para este artigo são oriundos das produções escritas realizadas nos dias 05/02/2015 e 10/02/2015, numa instituição pública portuguesa de ensino básico de primeiro ciclo. Antes de cada produção escrita, a professora da turma realizava a consigna da atividade. Na consigna do dia 05/02/2015, foi solicitado às díades que deveriam criar uma história em que a personagem Branca de Neve vive no tempo dos dinossauros; já na consigna do dia 10/02/2015, a docente explica que a história criada seria livre, podendo os alunos escreverem sobre o que eles quisessem. Vale salientar que ambas as propostas de produção textual foram bem aceitas pelas duplas, que se mostraram entusiasmadas ao ouvirem as consignas.

Ao longo da coleta dos dados, a professora da turma investigada definiu entre as duplas que iriam escrever a história. Foi dada uma quantidade determinada de tempo para que as díades combinassem a história que seria escrita e, logo em seguida, após a díade sinalizar, eram distribuídas caneta e folha pautada para a atividade escrita, além da disponibilização de folha A4, para que os alunos pudessem ilustrar suas histórias após o processo de escrita.

Em relação às consignas dadas pela professora da turma, no dia 10/02/2015, as duplas receberam da docente a orientação de que

poderiam inventar qualquer história. No dia 05/02/2015, porém, a docente deixava claro que as histórias criadas deveriam ter como base a presença da personagem Branca de Neve e o universo dos dinossauros.

Para registro de análise, procedemos identificando em cada texto a quantidade de palavras, pontuações utilizadas, especificamente, a vírgula, contabilizando quantas e em quais locais essa marca aparece nos textos das díades. A saber, dia 05/02/2015- texto de D2: 168 palavras e texto de D4: 140 palavras; dia 10/02/2015- texto de D2: 171 palavras e texto de D4: 137 palavras).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bechara (2019, p. 638) afirma que

Os sinais de pontuação datam de época relativamente recente na história da escrita, embora se possa afirmar uma continuidade de alguns sinais desde os gregos, latinos e alta Idade Média; constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõem como objeto de estudo e aprendizado. Ao lado dos grafemas que “vestem” os fonemas, os morfemas e as unidades superiores, esses sinais extra-alfabéticos, como assinala Catach, são essencialmente unidades sintáticas, “sinais de orações” e “sinais de palavras”, podendo comutar com tais unidades alfabéticas, substituí-las e tomar de empréstimo seu valor. Assim, um apóstrofo indica a supressão de um grafema; uma vírgula, uma unidade de coordenação ou de subordinação. Na essência, os sinais de pontuação constituem um tipo especial de grafemas.

Ao afirmar isso, o gramático deixa claro que os sinais de pontuação são imperantes para a compreensão dos significados que queremos atribuir à nossa mensagem, ao atuarem como “peça fundamental da comunicação”. Na linguagem escrita, por se constituírem um tipo especial de grafema, os sinais de pontuação são capazes de estabelecer sentido ao que se diz, revelando as funções sintáticas e expressivas que o escrevente pretende atribuir aos termos empregados no texto.

De acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 153), “a pontuação é parte do que se escreve, não do que se diz. São marcas silenciosas

que guiam a interpretação (...).” Nesse sentido, as autoras nos levam à compreensão de que a pontuação é elemento intrínseco e parte constituinte da língua escrita, tornando-se aspecto visível e delimitador da leitura e da mensagem quando presente em um texto. Para Dufour e Chartrand (2014), os sinais de pontuação não apenas separam ou delimitam unidades sintáticas. Certos sinais são “enunciativos”, pois carregam indicações que se relacionam não apenas à construção da frase, mas à do enunciado, ao ato de produzir uma mensagem, ao uso da fala relatada: o traço, as aspas, os dois pontos, que anunciam as palavras, e a vírgula, que precede ou envolve as frases incisivas e incidentais.

Nesse sentido, compreender como e em quais momentos as crianças utilizam a pontuação, aqui, especificamente a vírgula, possibilitar-nos-á uma melhor reflexão sobre como esses escreventes entendem a pontuação na construção das ideias do texto.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da quantidade de vezes em que a vírgula apareceu nos textos produzidos.

Díade (Codificação)	Ocorrências de vírgula no texto (Produção do dia 05/02/2015)	Ocorrências de vírgula no texto (Produção do dia 10/02/2015)
D2 (EE_002_D2)	11 ocorrências de vírgula no texto	21 ocorrências de vírgula no texto
D4 (EE_004_D4)	5 ocorrências de vírgula no texto	3 ocorrências de vírgula no texto

Tabela 1. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso da vírgula nas díades D2 e D4.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

ANÁLISE INTERDUPLA

Os números nos mostram que ambas as díades fazem uso da vírgula em seus textos, porém é relevante a diferença entre as vezes em que essa pontuação aparece nas produções de cada dupla. Percebemos que a díade D2 consegue nas duas produções superar quantitativamente a utilização de vírgulas, quando comparamos com as produções textuais de D4. Ao observarmos os diferentes textos escritos por cada dupla, percebemos uma forte relação entre usos da vírgula e fator sintático, em ambas as produções textuais. O uso de vírgula realizado por D2, por exemplo, tem forte ligação com os critérios gramaticais. A dupla utilizou vírgulas para: separar orações presentes em um mesmo

período; separar os conectivos adversativos, a exemplo do “mas”, dos demais elementos; expressões adverbiais temporais, de modo e de intensidade, como veremos nos trechos⁵ abaixo.

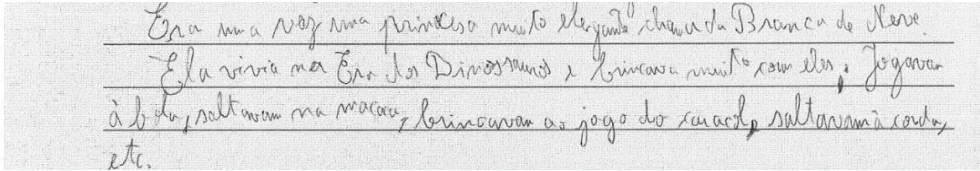


Figura 1 – Ocorrência de vírgula para separar orações. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

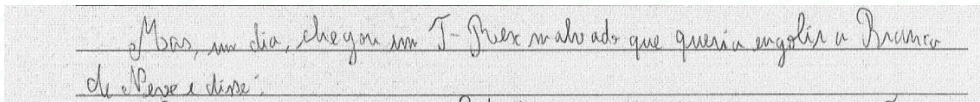


Figura 2 – Ocorrência de vírgula para marcar o uso de conectivo adversativo e expressão adverbial temporal. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

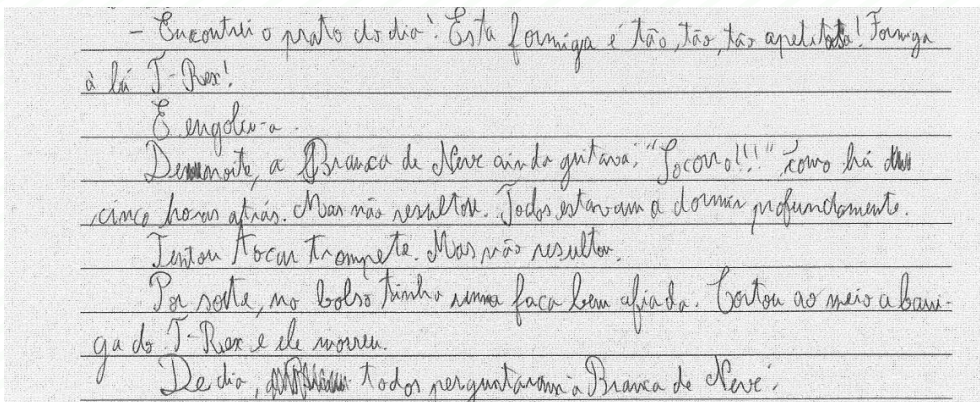


Figura 3 – Ocorrência de vírgula para marcar expressão adverbial de intensidade, de modo e expressão adverbial temporal. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

5 Trechos da díade D2 retirados da produção textual realizada no dia 05/02/2015.

Em relação à díade D4, destacamos que as vírgulas foram utilizadas para: separar o conectivo adversativo “mas” do resto da oração; separar oração conformativa da sua principal; separar substantivos, e destacar expressão adverbial de lugar, respectivamente, conforme os trechos⁶ que mostraremos logo abaixo.

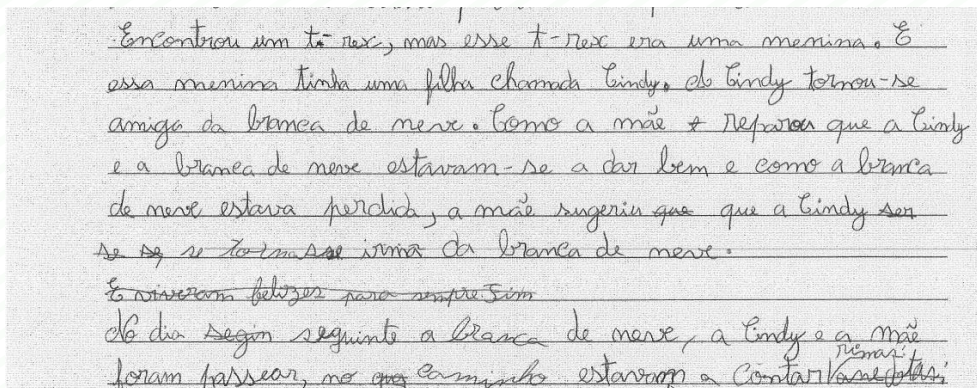


Figura 4 – Ocorrência de vírgula para marcar o conectivo “mas”; separar oração conformativa da sua principal; separar substantivos, e destacar expressão adverbial de lugar. Título do manuscrito: “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”. Codificação do manuscrito – EE_004_D4.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

As ocorrências de vírgula que verificamos entre os manuscritos das duplas nos possibilitaram constatar uma forte relação com questões sintáticas, ou seja, dos usos formais da língua. Em ambas as díades, seguiu-se o padrão normativo para a utilização da vírgula. Mesmo não operando sobre as mesmas bases de reflexão que o adulto (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), as crianças recém-alfabetizadas, aqui observadas, trazem em seus textos a vírgula marcada sob fatores que demandam conhecimento sintático. Para Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças muito antes de saber ler um texto, são capazes de tratá-lo em função de certas características formais específicas.

6 Trechos da díade D4 retirados da produção textual realizada no dia 05/02/2015.

ANÁLISE INTRADUPLA

Em relação aos textos produzidos no dia 10/02/2015, ao compararmos as semelhanças e diferenças entre os manuscritos de uma mesma dupla, percebemos que houve uma diferença considerável entre a pontuação interna aos textos das díades D2 e D4. Em D4, a ocorrência de vírgula apresentou uma diminuição, quando comparamos com o texto produzido pela mesma dupla anteriormente (dia 05/02/2015). Além dessa diminuição da pontuação no texto, a díade utilizou-se de vírgula sob uma única explicação sintática: separar os nomes de uma lista.

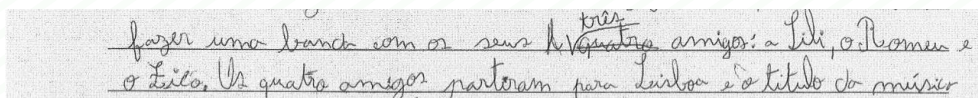


Figura 5 – Ocorrência de vírgula para separar os nomes de uma lista. Título do manuscrito: “A banda da Luna”. Codificação do manuscrito – EE_004_D4.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

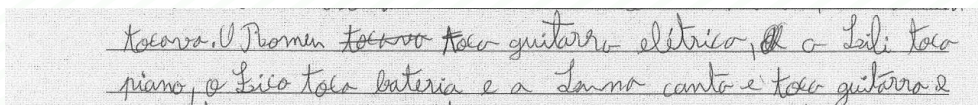
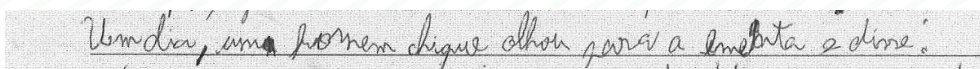


Figura 6 – Ocorrência de vírgula para separar enunciados cuja estrutura se repete. Título do manuscrito: “A banda da Luna”. Codificação do manuscrito – EE_004_D4.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

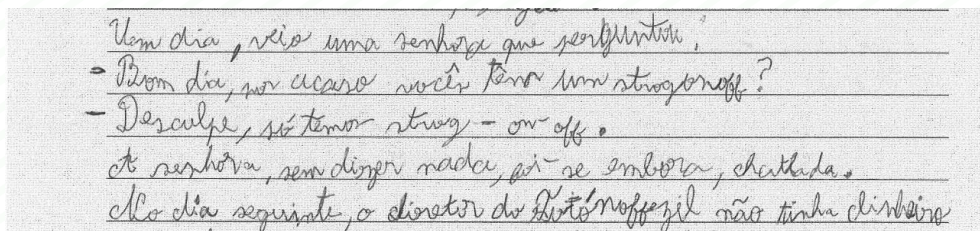
A díade D2, por outro lado, manifesta as ocorrências de vírgula em sentido contrário de D4, aumentando em quase o dobro de vezes a utilização de vírgula no texto escrito no dia 10/02/2015, ampliando e diversificando as motivações sintáticas que justificam o aparecimento da vírgula na produção escrita. A pontuação foi utilizada para marcar expressões adverbiais de tempo, como em “Um dia” e “no dia seguinte”; para marcar expressões acessórias intercaladas, como em “sem dizer nada”; para marcar o predicativo “chateada”; para evidenciar expressões explicativas, iniciadas pela preposição “para” e pela expressão “por exemplo”, conforme podemos verificar nos trechos abaixo.



Um dia, um homem chegou para a limpeza e disse:

Figura 7 – Ocorrência de vírgula para marcar expressão adverbial de tempo. Título do manuscrito: “O restaurante Totónoffezil”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.

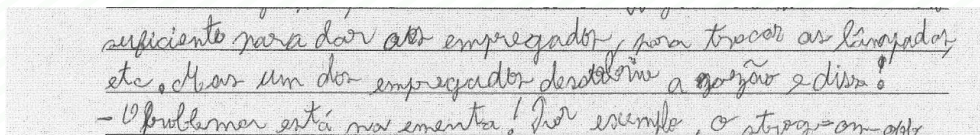
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar



Um dia, veio uma senhora que perguntou:
- Bom dia, por acaso você tem um stroganoff?
- Desculpe, só temo strog - on - off.
A senhora, sem dizer nada, foi-se embora, chateada.
No dia seguinte, o diretor do Totónoffezil não tinha dinheiro

Figura 8 – Ocorrência de vírgula sob diferentes motivações sintáticas. Título do manuscrito: “O restaurante Totónoffezil”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar



suficiente para dar aos empregados, para trocar as limpezas etc. Mas um dos empregados desobedeceu a ordem e disse:
- O problema está nas ementas! Por exemplo, o strog-on-ovo

Figura 9 – Ocorrência de vírgula para marcar expressões explicativas. Título do manuscrito: “O restaurante Totónoffezil”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Constatamos que a diferença considerável de aparecimento da vírgula entre as produções de uma mesma dupla pode estar associada à consigna da proposta de atividade enunciada pela professora da turma, que proporcionou liberdade de escolha do texto produzido. Por se tratar de uma atividade de escrita que demandava maior criatividade na composição da história, a dupla D2, caracterizada por apresentar maior criatividade nas produções textuais, demandou mais a necessidade da pontuação na construção dos sentidos que quis atribuir ao texto. D2 manteve as motivações de marcação de vírgula em expressões adverbiais temporais, a exemplo de “um dia”, “no dia seguinte”, e mostrou a pontuação na marcação de saudações iniciais no discurso direto, como em “-Bom dia” e “-Desculpe”, apresentando a vírgula como um recurso

capaz de substituir a exclamação, como de costume é utilizada por escreventes de maior idade na marcação de tais expressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se espera verificar a ocorrência de vírgulas, em manuscritos escolares de estudantes recém-alfabetizados, tomando como base critérios sintáticos, como vimos nas discussões acima. Tal fato, para ser melhor explicado, precisa ter a sua gênese traçada, evidenciando as atividades metalinguísticas verbalizadas no momento em que a pontuação surge dentro do texto escrito. As explicações sintáticas para os usos constatados de vírgula nos textos são baseadas, neste momento, no produto final – o texto escrito.

Ademais, as análises do texto escrito já conseguem evidenciar que as motivações externas ao texto mostram-se presentes nas composições das díades aqui analisadas. O letramento escolar, associado ao letramento que as crianças já trazem consigo ao adentrarem a escola, justificam a presença de pontuação nos textos infantis, corroborando o que Ferreiro e Teberosky (1985) defendem, de que o ambiente no qual a criança está inserida favorece a escrita e a internalização de elementos linguísticos que contribuem para o entendimento e a construção das ideias de um texto.

Retomando as ideias de Bechara (2019, P. 640), “O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica (...)”. Ao que parece, as crianças recém-alfabetizadas, de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, já conseguem entender a pontuação como elemento enunciativo marcador da estrutura gramatical.

Essa constatação nos remete ao que Wassolf (2007) defende, a ideia de que o aumento no uso da pontuação, em textos infantis, é reflexo do aumento da maturidade sintática, a qual é evidenciada por meio de construções de frases cada vez mais complexas. Desenvolvimento que exige um aumento do uso de pontuação para marcar a estrutura gramatical.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. 716 p.

CHACON, L. **Oralidade e letramento na construção da pontuação**. Curitiba: **Letras**, n. 61, p 97-122, 2003.

DAHLET, Véronique. **A pontuação e sua metalinguagem gramatical**. Belo Horizonte: Estudos Linguísticos. v.10, n.1, p 29-41, 2002.

DUFOUR, M; CHARTRAND, S. **Enseigner Le Système de La Ponctuation**. França: Cairn.Info, V.4, n. 187, p. 91-99, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996. 229 p.

HALL, N. Introduction and overview: in Hall & ROBINSON, A. **Learning about punctuation**. (pp 3-36). Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1996.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo. V. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

ROCHA, Iúta L. V. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva**. DELTA, São Paulo, v.13, n.01, p. 83-117, 1997.

SILVA, A. **A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais**. Pelotas: Cadernos de Educação. P. 139-169, 2010.

WASSOLF, C. **The development of key stage 2 children's understanding of grammatical punctuation**. 2007. Tese de Doutorado – Institute of Education – The Manchester Metropolitan University.

AS SÍLABAS E FORMAÇÃO DE PALAVRAS DE FORMA LÚDICA UTILIZANDO JOGOS NO REFORÇO ESCOLAR

MIKAELLA DE CERQUEIRA SOARES¹

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de formação de palavras por meio das junções silábicas é um conteúdo indispensável da disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. Entende-se então a importância de se aliar essa aprendizagem com os conhecimentos prévios que o aluno já possui para que este possua êxito em suas atividades.

Este processo tem como finalidade a inserção da criança no mundo das palavras, e ajudá-la a compreender que cada palavra é formada por sílabas fazendo assim com que ele expanda seu conhecimento sobre a oralidade. Fazendo parte desse processo podemos incluir também a ludicidade, fazendo assim com que as crianças possam aprender por meio de brincadeiras e jogos desafiadores que as motivem a aprender.

A utilização de jogos educativos como recurso didático-pedagógico, voltado a estimular e efetivar a aprendizagem, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos, é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola. (MAFRA, 2008, p. 13)

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, mikaellacs@hotmail.com;

Jogos e brincadeiras, podem ser utilizados para aprendizagem tanto no contexto escolar como no não escolar, como apoio as dificuldades das crianças. Para a utilização desses recursos lúdicos deve-se primeiramente analisar as dificuldades e potencialidades das crianças para que possam ser utilizadas as metodologias adequadas de acordo com as dificuldades encontradas sobre a compreensão do conteúdo.

A ação pedagógica jamais poderia acentuar o 'não aprender' e sim encontrar uma forma adequada de aprendizagem que atendesse às diversas singularidades encontradas em sala de aula. (SILVA, 2015, p. 96)

Juntar sílabas e formar palavras não é uma tarefa fácil, e muitas crianças sentem dificuldade, as vezes por não entenderem ainda o som, as vezes por não identificarem todas as letras do alfabeto, dentre outras. No ambiente do reforço escolar torna-se mais fácil aplicar e praticar determinadas atividades, pois a quantidade de crianças é menor, podendo assim, dar mais atenção e trabalhar de forma direcionada suas dificuldades. Diante disso, bem como a idade a qual essas crianças começam a aprender a formação e junção das sílabas, viu-se como é de extrema importância a utilização de atividades lúdicas para chamar atenção e incentivar as crianças para a aprendizagem desse conteúdo. O presente trabalho tem por objetivo mostrar como é fácil fabricar e utilizar jogos na alfabetização e letramento de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental como apoio no reforço escolar.

Foram confeccionados dois jogos: a roleta das sílabas, que foi produzido com materiais reciclados que podem ser facilmente encontrados. Nesse jogo são utilizadas 2 roletas contendo diversas sílabas com possibilidades de criação de várias palavras dissílabas. Ele consiste em a criança jogar um dado e o número que sair será a quantidade de palavras que a criança terá que tentar formar com as sílabas. O segundo jogo: sílabas móveis, é de fácil fabricação e bem simples de jogar. Neste jogo são utilizadas 2 fichas, na qual a criança só poderá movimentar a segunda ficha, com o intuito de formar palavras, visto que ambas estarão lado a lado.

Ao utilizar esses jogos lúdicos as crianças puderam desenvolver a consciência fonológica, desenvolver a capacidade de identificar os sons que compõem uma palavra, trabalhar a expressão oral, tomar consciência das sílabas, segmentando palavras, associar a palavra a

imagem, desenvolver a capacidade de juntar sílabas para formar palavras e enriquecer seu vocabulário.

A utilização dos dois jogos no reforço escolar ajudou na concentração, participação e interação nas aulas de reforço, fazendo com que se interessassem em aprender e desenvolver melhor o conteúdo, bem como, conseguira aprimorar o raciocínio para formação de palavras e melhorar a pronúncia das mesmas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Primeiramente foram selecionados os materiais para a confecção dos jogos. Foram utilizados no jogo a roleta das sílabas: papel cartão, e.v.a, 2 CD'S, 18 tampas de garrafa pet, 18 sílabas impressas em papel A4, 9 palavras impressas em papel A4, 9 imagens impressas em papel A4, 2 botões magnéticos, 1 moeda de 1 real e 1 dado. Já no jogo sílabas móveis, foram utilizados apenas papel criativo colorido, tesoura e caneta hidrográfica. Os dois jogos foram construídos e depois adicionados a rotina diária das crianças, sendo sempre utilizados em dias alternados nos último 20 minutos do horário do reforço escolar.

O jogo roleta das sílabas é um jogo de roleta que incentiva a formação de palavras por meio das sílabas, podendo ser jogado por até quatro jogadores. Antes de iniciar a partida, todas as palavras devem ser viradas para baixo e misturadas. O primeiro jogador deve escolher de forma aleatória uma das palavras do baralho e lançar o dado para que possa ver quantos movimentos ela terá disponível nas roletas (discos/círculos). Depois de lançar o dado e ver a quantidade de movimentos que tem, o jogador deve girar qualquer um dos discos (o jogador escolhe a ordem dos movimentos) e observar se com o número de movimentos que tem, consegue formar a palavra sorteada no início da jogada ou não. Se a palavra for formada da maneira correta pelo primeiro jogador, este fica com a ficha que foi retirada do baralho e continua jogando. Na vez do próximo jogador, ele deve retirar outra palavra do baralho e lançar o dado novamente. Caso o primeiro jogador não consiga formar a palavra com os movimentos que tinha, a palavra continuará na vez do segundo jogador. O jogador 2, irá lançar o dado e ver suas jogadas e assim, tentará terminar de formar a palavra deixada incompleta pelo primeiro jogador. O jogador que conseguir formar a palavra que lhe foi sorteada, continua jogando

até que ele não consiga mais cumprir a tarefa com os movimentos que tem. Quando isso acontecer, a vez passa para o próximo jogador (lembrando que a palavra não formada no disco, continua sendo utilizada no jogo). O jogo termina quando todas as palavras forem formadas. Ao término do jogo, devem ser contadas a quantidade de palavras com que cada jogador ficou e assim, define-se o ganhador.



Figura 1. Roleta com palavras



Figura 2. Roleta com imagens

O jogo sílabas móveis, foi utilizado por uma criança por vez, já que eram somente 4 crianças, porém, pode ser confeccionado várias

unidades e ser aplicado em grupos. Ao iniciar o jogo a ficha já deve estar fora de ordem, o jogador deve observar e reconhecer as sílabas que ali estão uma de cada das fichas, em seguida, com o auxílio do professor uma sílaba será selecionada na primeira ficha (a do lado esquerdo). Dessa forma a ficha do lado esquerdo poderá ser movimentada para cima e para baixo, com o objetivo de encontrar a sílaba que irá se juntar a primeira, assim formando uma palavra.



Figura 1. Quadro de destaque das sílabas.

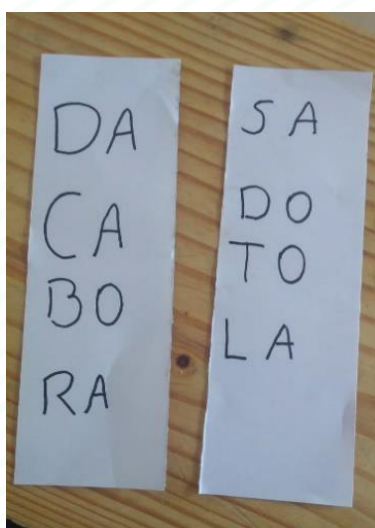


Figura 2. Colunas com as sílabas.

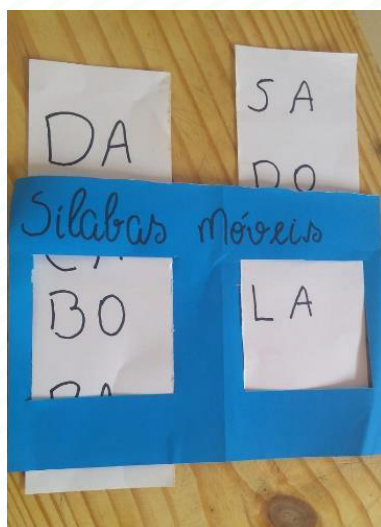


Figura 3. Jogo sílabas móveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o jogo roleta das sílabas, as crianças se empolgaram e a competição fazia com que se concentrassem mais para pensar em qual palavra conseguiriam formar. Ele exercitou a leitura através do reconhecimento das sílabas e durante as partidas pude explorar a ordem das sílabas, as letras constituintes das palavras e o reconhecimento de figura e imagem com eles. No decorrer do jogo, na primeira vez que foi aplicado pude ensinar que toda palavra é composta por pequenas partes, as quais chamamos de sílabas, reforçando o conhecimento prévio adquirido na sala de aula da escola. Mesmo que as palavras e imagens se repetissem, o jogo trouxe no decorrer dos dias de sua aplicação uma melhora de concentração e oralidade das crianças. O sílabas móveis também exercitou a concentração das crianças, apesar de ser mais simples e de melhor visibilidade das sílabas para formação de palavras. Também exercitou a oralidade das crianças, pois as mesmas tinham que pronunciar as palavras após formá-las. Os dois jogos foram fundamentais para trabalhar as dificuldades das crianças no reforço escolar, para que conseguissem acompanhar melhor os conteúdos estudados em sala de aula na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é extremamente necessária para o desenvolvimento da aprendizagem no cotidiano de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, pois quando a criança faz atividades com prazer, suas habilidades e competências vão muito além do que poderia ser. A criança fica mais focada e interessada, mostrando que por meio da ludicidade com práticas pedagógicas dinâmicas e diversificadas, motiva-se os alunos a participarem das aulas com entusiasmo, despertando o interesse e curiosidade.

Os jogos pedagógicos propostos buscam favorecer a aprendizagem da leitura e da junção silábica, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Constituindo-se um valioso recurso didático, contribuindo para a construção do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa, tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas, podendo ser utilizados tanto em sala de aula escolar, como em ambientes de reforço escolar.

Jogos e brincadeiras trazem resultados positivos e vantagens ao processo de alfabetização e letramento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global dos alunos, possibilitando um novo olhar para o trabalho pedagógico, pois o professor deve estar em constante busca de estratégias metodológicas que despertem o interesse dos alunos, enriquecendo as aulas e promovendo situações de aprendizagem atrativas e desafiadoras.

Palavras-chave: Sílabas; Formação de palavras; Letramento; Alfabetização; jogos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. JOGO DAS SÍLABAS. Portal SESI Educação: Disponível em: <https://sesieducacao.com.br/Brasil/jogos.php?d=51674>. Acesso em: 11/01/2021

MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>.

SILVA, Claudia Mara. **Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada**. Revista Chão da Escola. Novembro 2015- nº 13. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/113_238.pdf.

VERAS, Evandro. **Novo Jogo Lúdico Reciclado - Formação de palavras**. YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=HT-QR9k5XZUE>. Acesso em: 11 Jan. 2021.

VERAS, Evandro. **Como Fazer um Excelente Jogo de Formar Palavras Reciclado**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=qSky0JPwBho>. Acesso em: 11 Jan. 2021.

ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DURANTE O HORÁRIO REGULAR DE AULA

MARCELE COSIN DE OLIVEIRA TAMIÃO¹

BIANCA MELO PEREIRA DA COSTA²

SAMIRA SANT'ANNA OLIVEIRA³

FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU⁴

INTRODUÇÃO

O atraso na alfabetização de algumas crianças do Ensino Fundamental, principalmente em escolas periféricas, é assunto bastante conhecido no meio acadêmico e ficou ainda mais notável no período pós-pandemia, quando alunos do Fundamental 1, em especial do terceiro e quarto ano, retornaram para as escolas após dois anos tendo aulas através do ensino remoto. Conseguir a recuperação dessa aprendizagem tem sido um grande desafio para os professores que atuam em sala, com classes numerosas e desniveladas, assim como para os gestores. Embora existam as dificuldades, é direito garantido do estudante uma recuperação paralela e dever da escola promover tal atividade, conforme afirmam Messias e Fonseca:

- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, marcele.cosin@unesp.br;
- 2 Graduanda do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, bianca-melo.costa@unesp.br;
- 3 Graduanda do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, sant.anna@unesp.br;
- 4 Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Campus de Araraquara/SP, francisco.mazzeu@unesp.br

“1. Recuperação Escolar Contínua que está prevista em lei, para ser mais exato na LBEN 9394/96 Art. 13 inciso III - “Os docentes devem incumbir-se de zelar pela aprendizagem do aluno”. Ou seja, é preciso que a docência promova meios para que o indivíduo possa aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver como tão bem descrito nos pilares da Educação. Na mesma Lei no art. 24 inciso V “(...) a avaliação contínua do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período (...)”.É sinalizado que só se justificaria uma avaliação contínua do rendimento de aprendizagem caso a intenção pedagógica fosse averiguar o que o aluno ainda não sabe para auxiliá-lo no aproveitamento integral dos seus estudos com êxito.(...) 2. Recuperação Paralela como possibilidade de reforçar e assimilar conteúdos mínimos para o ano em curso. O atendimento do aluno na Recuperação Paralela é um direito previsto em lei, que tem como finalidade garantir horas a mais de aula para sanar defasagens curriculares. -A Lei 9394/96 art._24 inciso V, prevê “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]”.A indicação CEE nº 05/98 relata que: “[...] Dentro do ensino-aprendizagem Recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral[...].” (MESSIAS, FONSECA, 2016, p.91)

No entanto, a recuperação em período de contraturno não tem tido o êxito esperado, conforme apontam estudos (ZIBETTI, PANSINI, SOUZA, 2012), em função do pouco engajamento e evasão dos alunos, principalmente nas escolas periféricas, que os responsáveis pelos estudantes não consideram o estudo como prioridade na vida das crianças e jovens.

Foi dentro desse cenário que o projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na alfabetização e leitura”, apoiado pelo Programa Núcleos de Ensino da Universidade Estadual Paulista (Unesp) teve como um dos seus objetivos construir, em conjunto com uma escola da periferia, atividades de recuperação no horário de aula.

Embasado na Pedagogia Histórico Crítica, o projeto utilizou de textos disponíveis nos materiais didáticos da escola e outros recursos, tais como materiais manipuláveis, que foram confeccionados com

produtos de baixo custo, considerando as limitações financeiras de uma escola da rede pública.

METODOLOGIA, MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto foi idealizado por um Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Campus de Araraquara/SP e executado por três graduandas do curso de Pedagogia da mesma instituição.

Os trabalhos foram realizados dentro de uma escola mantida pelo poder público Estadual localizada em um bairro periférico no Município de Araraquara, no Estado de São Paulo. A maioria dos estudantes são provenientes de famílias que apresentam um nível socioeconômico baixo.

Em nosso primeiro contato com a escola, acompanhamos algumas classes do Fundamental 1, terceiros, quarto e quintos anos para entender a dinâmica das aulas, os trabalhos das docentes e os materiais didáticos utilizados. Em parceria com as professoras, definimos algumas crianças que estavam com a escrita e leitura defasadas em relação à classe e iniciamos os trabalhos de recomposição. Em um primeiro momento percebemos que qualquer trabalho realizado deveria ser no horário de aula pois sabíamos que no contraturno não teríamos demanda dos alunos. Vários esquemas foram sendo testados, procurando: a) evitar que as crianças com atrasos fossem estigmatizadas dentro da sala de aula por estarem no projeto; b) garantir que elas mantivessem o contato com a turma e com a sequência das aulas; c) permitir que tivessem um atendimento individual em espaço adequado; d) aproveitar materiais didáticos disponíveis na escola.

Tentamos aplicar algumas atividades dentro da sala de aula com as crianças selecionadas para o projeto de recomposição da alfabetização, mas essa iniciativa atraiu os olhares curiosos dos colegas de classe, o ruído sonoro também não era propício para a concentração dos alunos e a aplicação de atividades fora do que estava sendo ensinado acabava atrapalhando a rotina da classe. Sendo assim, notamos a necessidade de retirar essas crianças da sala de aula e aplicar as atividades em outro espaço.

Era necessário e garantir que elas mantivessem o contato com a turma e com a sequência das aulas, por isso foi acordado com as crianças e os professores os momentos quem que as saídas ocorreriam. Para tanto, os horários das aulas foram analisados e elaborados rodízios de retiradas dos alunos das salas de aula, portanto, um bom planejamento dos horários, considerando a duração e a frequência das intervenções, foi importante para o sucesso do projeto. Nesse esquema, os períodos que os alunos estavam fora da sala não passavam de duas aulas seguidas.

No início do projeto, foi previsto o atendimento com 3 crianças simultaneamente e um maior tempo de intervenção, mas logo percebemos que as crianças estavam em momentos diferentes de aprendizagem, com isso o atendimento individual trazia maiores resultados. Foi necessário também ocuparmos espaços em uma escola viva: iniciamos os atendimentos na sala de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que foi depois ocupada pelos professores, passamos para a biblioteca, mas muitas vezes aconteciam trabalhos em grupos dos alunos, em alguns momentos chegamos a utilizar o pátio escolar até conseguirmos a sala de uma das coordenações, que não estava ocupada. A partir daí, foi necessário novamente adequarmos nossos horários para conseguirmos atender às crianças. Ou seja, fez parte do projeto uma “conquista” de espaço dentro da escola e isso foi fundamental para alcançarmos o objetivo.

Ainda considerando a parceria com o professorado e a escola, identificamos a necessidade de trabalhar com materiais dentro do contexto escolar dos alunos, portanto, elaboramos as atividades utilizando como base textos do material didático dos alunos ou livros disponíveis na biblioteca da escola. Após a estrutura do projeto ter sido formatada, iniciou-se o trabalho de construção de atividades.

REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades foram produzidas fundamentadas na linha teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, na qual autores como Luria defendem que, para a apropriação da escrita, a criança precisa adquirir nova técnica correspondente ao domínio do Sistema Alfabético-Ortográfico, o que requer o ensino direto e explícito das relações grafema-fonema. Esse estudo, porém não pode ser

desconectado dos processos de compreensão e expressão do pensamento, que permitem dar significado e sentido à escrita. Para integrar essas duas dimensões a estratégia adotada foi inciar a intervenção com o uso de textos clássicos da literatura infantil.

Estudos relacionados a Pedagogia Histórico Crítica, como de Duarte (2022), apontam que os clássicos da literatura infantil ainda possuem grande influência na sociedade e são encontrados nos materiais didáticos dos alunos da rede Estadual do Estado de São Paulo. Assim, partimos desses textos para elaboração e aplicação de diversas atividades e sequências didáticas com o objetivo de testar possíveis caminhos para a recomposição da leitura e escrita das crianças. As intervenções consistiram em atividades de leitura do texto de maneira dinâmica, destacando e explorando palavras-chave. Focamos em trabalhar a cada momento com um conjunto limitado de relações grafofonêmicas, contrapondo as orientações adotadas para a alfabetização nas últimas décadas (PCNs, BNCC), que defendem a ideia de que é preciso apresentar no início da alfabetização todas as letras do alfabeto de uma vez, sem estabelecer uma progressão, nem focalizar no ensino sistemático de relações grafema-fonema específicas. A metodologia adotada seguiu a lógica da pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção, pois se aplica a um processo de alfabetização previamente em andamento, a fim de produzir uma mudança significativa e contando com a participação dos sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos afirmar, através de testes e sondagens que foram aplicadas no início e no final do período de intervenção, que a experiência realizada demonstrou a viabilidade do caminho adotado, com resultados positivos na aprendizagem dos alunos atendidos. Vale ressaltar que cada aluno chegou ao final com um resultado diferente, considerando que iniciaram o projeto em níveis de aprendizagem também diferenciados. Outro ponto importante que devemos avaliar, foi a duração da atuação individualizada. Considerando o período de adaptações e adequações em relação ao esquema de rodízio, as atividades foram aplicadas durante cerca de 3 meses, o que, embora limitado, foi suficiente para levantarmos fortes indícios de que tanto a estratégia quanto a abordagem teóricas adotadas se mostraram bastante

promissoras, tendo em vista que as atividades aplicadas ajudaram não só gerar a uma aceleração da descoberta do princípio alfabético, mas também a produzir maior interesse das crianças pela leitura e por aprender mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de recuperação da alfabetização durante o horário regular de aula, sendo ele individual e em um ambiente propício, ajudou no desenvolvimento do princípio alfabético das crianças que estavam defasadas em relação à turma. Notamos que, a partir do momento em que essas crianças conseguem perceber que são capazes de aprender e não se sentem excluídas do processo de alfabetização, surge, por parte delas, um grande interesse e maior esforço na aprendizagem.

Portanto, esse relato de experiência mostra que é possível realizar uma recomposição da alfabetização dos alunos que ficaram em defasagem, situação agravada pela pandemia, adotando uma estratégia de atendimento individual, durante o período das aulas, sem estigmatizá-los e sem perder a rotina da classe de aula e aplicando atividades com palavras-chave retiradas de textos clássicos da literatura infantil, disponíveis na escola,.

Tentar recompor a aprendizagem do aluno e buscar seu nivelamento com sua turma é direito desse estudante e é possível a escola contribuir nessa direção, além de dar a oportunidade para que todos tenham acesso ao saber crítico e ter a oportunidade de realizar uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Recuperação, Alfabetização, Pedagogia Histórico-Crítica, Atraso escolar.

REFERÊNCIAS

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Notas Introdutórias para um método histórico crítico de alfabetização**. RIAEE Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9210>> EISSN: 1982-5587STRO

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza.
Os conteúdos da Alfabetização: elementos para um debate curricular.
REC Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v.11, n.2, p.219-233, mai./
ago.2018

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN, 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996

MESSIAS, Rosilene de Fatima Rociolo; FONSECA, Genaro Alvarenga.
Recuperação de aprendizagem: fato ou mito? Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.2, n.2, p. 87-102, Jul./Dez., 2016

DUARTE, Elaine Cristina Melo. **A ALFABETIZAÇÃO COMO INGRESSO NO MUNDO DA CULTURA ESCRITA: contribuições de Antônio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** Repositório Institucional UNESP, Araraquara, 2022.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: Vigotskii, L. S.; Luria,; Leontiev, A. N, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem(12a. ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone, 2016.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de.
Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? Psicol. Esc. Educ. 16 (2), Dezembro, 2012.

BRINCADEIRAS E LETRAMENTOS: O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO MEDIADOR DE PROCESSOS

SUSICLEIDE MARIA CAVALCANTE DA SILVA¹
THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da importância do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita e o problemático cenário de diminuição da brincadeira no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, considerando as consequências dessa diminuição, discorreremos acerca da importância das aprendizagens através do corpo, que tanto podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Buscamos demonstrar como o professor alfabetizador pode ser um mediador na inclusão das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural. Para o alcance dos nossos objetivos buscamos referenciais do campo da educação e da psicologia. A partir do exposto, compreendemos a importância de considerar o sujeito em sua completude e suas diversas formas de se expressar e aprender com o corpo. As atividades e ações propostas na EI e nos primeiros anos do EF devem considerar essas singularidades, necessidades e interesses infantis. Observamos ainda que, a professora do EF tem em suas mãos o desenho e a brincadeira como elementos a serem explorados no processo de alfabetização e letramento, visto que são, a partir da Teoria Histórico-Cultural, partes fundamentais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Palavras-chave: Brincar, Alfabetização, Letramento, Educação.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, susicleide.cavalcante@academico.ufpb.br;

2 Professora orientadora: Doutora em Psicologia pela UNESP/Assis, Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação - UFPB, thais.oliveira@academico.ufpb.br.

INTRODUÇÃO

Quando se ouve falar no termo *letramento* nas escolas, é comum para os profissionais da educação fazerem de imediato a associação desse com a *alfabetização*, resultando a combinação dos conceitos num processo prático comumente denominado pelos professores de “alfabetizar-letando”, onde as propostas de atividades alfabetizadoras englobam questões de leitura e escrita relacionadas com os contextos sociais de aplicação dessas habilidades pelos indivíduos.

Embora lícita do ponto de vista conceitual, a associação alfabetização-letramento se torna equivocada nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), quando num quesito prático, o professor compreende o letramento apenas como um fim a ser atingido, ou seja, como o resultado final de uma alfabetização efetiva, e não como um *precedente* para os processos de alfabetização e suas aplicações nas relações sociocomunicativas.

Na Educação Infantil (EI), em específico, na pré-escola, é comum a preocupação por parte da coordenação pedagógica, e da educadora da turma, que as crianças cheguem no próximo ano pré-alfabetizadas: conhecendo, no mínimo, todas as 26 letras do alfabeto, sabendo recitar a grande maioria das famílias silábicas e conseguindo escrever pelo menos o seu nome e algumas letrinhas sem precisar cobrir os tracejados.

É importante destacar que a EI não deve ser vista como uma preparação para o EF. Na EI, primeira etapa da Educação Básica, há a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tendo as brincadeiras e interações, como eixos principais de tais práticas. A transição entre a EI para o EF é um tema bastante debatido e palco de muitas discussões. Mello (2006) relata que é possível verificar nas instituições de EI, educadores que tentam trazer procedimentos do EF, como a antecipação de práticas escolarizantes, para a EI. Essa ação é feita em uma tentativa de diminuir as tensões e descontinuidades entre essas duas etapas da Educação Básica. Tal postura se caracteriza demasiadamente danosa ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, visto que é recorrente a diminuição do brincar e das brincadeiras na EI, não estando de acordo com seus objetivos e com o que preconiza os documentos oficiais.

[...] a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

De acordo com Mello (2006) é necessário “descontaminar” a EI de procedimentos típicos do EF e “contaminar” o EF com práticas da EI, ou seja, não será antecipando uma alfabetização, preparando crianças da pré-escola, que será fomentada uma boa transição entre etapas, mas sim, levar o brincar para o EF. Destaca-se nesse ponto, que as crianças de seis anos, continuam sendo crianças e que a proposta pedagógica do novo primeiro ano do EF de nove anos não é a mesma do que a proposta pedagógica da primeira série do EF, antes da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatório o início do EI aos seis anos de idade. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009).

Embora muitas vezes, a forma como se deve alfabetizar seja imposta aos professores pelo sistema escolar, em geral centradas apenas na decodificação e na escrita, percebemos que é ainda compreensível ao professor em sua formação inicial e continuada, bem como para os gestores, a importância que as brincadeiras têm para o desenvolvimento e aprendizagens infantis e que este mundo lúdico não deve ser algo restrito à Educação Infantil, nem única e exclusivamente às disciplinas de Arte e Educação Física.

Nessa perspectiva, o presente artigo propõe refletir por meio de referenciais bibliográficos: Quais as problemáticas da ausência ou afastamento da ludicidade no processo de alfabetização das crianças e como o professor alfabetizador pode se utilizar das brincadeiras nos processos de letramento para a alfabetização nas salas de aula, refletindo também sobre considerar o sujeito em sua completude e suas diversas formas de se expressar e aprender com o corpo.

METODOLOGIA

O presente artigo se constitui numa pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002), a pesquisa do tipo bibliográfica se dá através da utilização de materiais como fontes de

referência para as análises da pesquisa, como: livros, artigos científicos, dissertações, teses, etc.

No entanto, segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não se constitui numa mera reiteração dos conteúdos vistos nos materiais de referência, mas essa se utiliza dos materiais como meios para se chegar a resolução de problemáticas, a novas abordagens e contribuições para o campo científico.

Neste trabalho, buscou-se por meio de referenciais da psicologia e da educação, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita e o cenário de ausência dos aspectos lúdicos no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental, observando como o professor pode intervir ao utilizar brincadeiras a favor da alfabetização e do letramento das crianças. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, levantando as principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do papel do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da formação acadêmica em Pedagogia e conforme as experiências que vão surgindo ao longo do curso, seja das disciplinas de estágio supervisionado ou de estágios extracurriculares, em escolas públicas e privadas, é perceptível pela comunidade acadêmica local as ênfases que são dadas às brincadeiras e atividades que envolvem aspectos lúdicos na Educação Infantil (EI), com foco quase sempre nos campos de experiências expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou nos conteúdos trazidos pelos livros didáticos, principalmente nas escolas da rede privada onde grande parte possui convênios com editoras.

Já no Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma das várias áreas que compreendem a atuação do Pedagogo, o foco muda consideravelmente. A atenção parece não ser mais tão centrada nos aspectos de socialização, comunicação, desenvolvimento da motricidade fina e grossa, do senso artístico, dos jogos, das brincadeiras, etc. A preocupação visível é com a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das capacidades de raciocínio lógico-matemático.

Embora pareça uma transição de certa forma brusca, a passagem da EI para o EF, não é de fato tão inusitada para as crianças. Pois, se de um lado nós temos a EI que parte da ludicidade em todos os aspectos da educação da criança, a pré-escola começa a apresentar às crianças uma espécie de preparação para o mundo alfabetizado, letrado e matemático, onde a partir de agora as crianças não poderão brincar nas salas de aula, pois “isso é algo que deve ser feito exclusivamente no momento do intervalo.”

Em uma pesquisa etnográfica realizada na cidade de Joinville (SC), Edilamar Dias e Rosânia Campos (2015), mestrande e doutora em educação, respectivamente, buscaram analisar como algumas crianças de um CEI (Centro de Educação Infantil) lidaram com a mudança para uma escola da rede municipal, onde essas iriam cursar o 1º ano do Ensino Fundamental. Tendo como base as falas das crianças, a percepção da maioria delas era a de que ao chegar no EF elas iriam finalmente aprender a ler e a escrever. De acordo com as respostas das crianças dadas às entrevistas realizadas pelas autoras:

[...] a ida para escola era muito mais do que troca de espaço ou submissão a novas regras; era como um “passaporte” para um universo a que elas ainda não tinham acesso ou não tinham reconhecido o acesso, isto é, segundo suas perspectivas, quando as crianças entravam na escola, entravam também no mundo letrado dos adultos. (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 639)

Ainda na fala de algumas crianças entrevistadas, a pesquisadora indagou à elas se gostavam mais da escola ou do CEI, em que obteve como resposta:

[...] Daqui [escola], porque aqui... a gente faz bastante coisa, a gente faz muito mais coisa do que lá. **Aqui** a gente vai **saber ler e escrever**. Ah! Lá no jardim também é legal, **tem o parque, né? Mas aqui vou aprender mais coisas**. Foi a minha mãe que falou! Ah! Tem as tarefas também, que eu adoro, né? (DIÁRIO DE BORDO, 2014 apud DIAS; CAMPOS, 2015, p. 639). (Grifo da autora).

Analisando brevemente a pesquisa de Dias e Campos (2015), em específico a fala de uma das crianças é possível perceber 3 (três)

aspectos acerca da transição Educação Infantil-Ensino Fundamental: a concepção do CEI como o espaço que tem o parque (ambiente reservado a brincadeiras) e a escola como o ambiente para aprender a ler e escrever (ambiente reservado ao ensino e à aprendizagem, representado por maior seriedade). Além disso, temos um papel de grande influência da família e da escola (principalmente pela professora regente da turma) na disseminação dessa separação entre brincar e aprender a ler e escrever.

De acordo com Carvalho (1992, p. 28), “o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança.” Assim, se faz visível a necessidade do lúdico como parte integrante da alfabetização e letramento, bem como em quaisquer outras disciplinas e atividades realizadas na fase do Ensino Fundamental.

Neste trabalho estamos partindo da Teoria Histórico-Cultural, cujo maior representante é Lev Vygotski³. Vygotski (2014) se dedicou ao estudo das Funções Psíquicas Superiores, ou seja, aquelas que nos diferenciam dos demais animais, como a memória, atenção dirigida, imaginação, criatividade, etc. O teórico considera o Desenvolvimento Cultural como um processo dialético com crises e rupturas. As relações do sujeito com o mundo são relações mediadas. Há dois tipos principais de mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos têm uma orientação externa, ou seja, eles orientam externamente o comportamento. Já os signos têm uma orientação interna, orientando internamente o comportamento. Quando nós lemos um livro, as palavras ali escritas nos modificam internamente. Assim, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito.

Ainda de acordo com Vygotski (2014), o desenvolvimento da linguagem escrita acontece bem antes da criança entrar no espaço escolar. Esse desenvolvimento é mais do que a aprendizagem mecânica da escrita. O autor se refere ao desenvolvimento psicológico envolvido no processo de aprendizagem dessa linguagem. Ele critica veementemente o ensino mecânico de letras e números “À criança se ensina a traçar letras e formar palavras, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKI, 2014, p. 183). Em relação ao desenvolvimento da

3 Nesta produção textual utilizaremos a grafia Vygotski, respeitando a forma adotada pelas referências.

linguagem escrita, três grandes elementos ganham destaque nesse processo: o gesto, o brincar e o desenho.

No artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, traduzido por Zóia Prestes, Vigotski (2008) relata que o brincar de faz de conta é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, ou seja, é a partir do brincar que se dá as maiores vias de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Através do brincar essa criança consegue fazer coisas que a sua idade não permite, ações que o adulto faz: dirigir, cozinhar, ser mãe, etc. Como recurso à situação imaginária, a criança, muitas vezes, utiliza o brinquedo.

É através do gesto que a criança faz, que o objeto “torna-se” o elemento da situação imaginária. Assim, uma garrafa de plástico pode torna-se um carro, por meio do gesto de percorrer caminhos que a criança faz com esse objeto.

Para Vigotski (2008) quando a criança está na primeiríssima infância, há uma união muito forte entre a palavra e o objeto, ou seja, uma garrafa de plástico é uma garrafa de plástico e o desprendimento dessa ideia ao objeto é muito difícil. Na idade pré-escolar há pela primeira vez essa divergência entre o campo semântico e o campo óptico, onde a ideia se separa do objeto e a ação, no caso o brincar, parte da ideia e não do objeto em si. Assim, a garrafa de plástico pode ser um carrinho, um avião, um caminhão, etc.

A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. (VIGOTSKI, 2008, s/p).

Para o autor, essa é uma das etapas fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita. O brincar e o desenho, são etapas que não podem ser deixadas de lado no desenvolvimento dessa linguagem que é um complexo sistema de símbolos e signos. No processo de apropriação da escrita, Vygotsky (2014) relata que essa se trata de um simbolismo de segundo grau, onde as palavras que estão escritas apontam para palavras da linguagem oral que se referem a objetos reais. Com o tempo, a palavra escrita passará a identificar diretamente

os objetos reais, tornando-se um simbolismo de primeiro grau. Diante do exposto, vemos que copiar letras e números, conhecer todo o alfabeto, saber escrever o próprio nome não significa que para a criança a linguagem escrita signifique algo.

Tal ponto nos traz uma discussão muito importante: como a diminuição do brincar, que é uma etapa fundamental para a aquisição da linguagem escrita – diminuição essa, muitas vezes, ocasionada pela tentativa dos professores de ensinar de modo técnico e mecânico a linguagem escrita – pode impactar no desenvolvimento integral da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falando mais especificamente das relações existentes entre brincadeiras, alfabetização e letramento, Paulo Freire (2001) recorda em “A importância do ato de ler”, como se davam os “textos”, “palavras” e “letras” no contexto da sua infância, em que os contatos com as pessoas, a natureza e o mundo à sua volta tornou-se o impulso pelo qual Freire veio a ser alfabetizado. Encantado com as árvores, “[...] à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.” (2001, p. 12). Assim, ia sendo inserido na leitura que ele costumava chamar de “leitura de mundo”, ao qual precede a “leitura da palavra”, conforme descreve.

Ao relatar sobre a sua infância, Freire (2001) nos traz algo de muito significativo para a reflexão acerca do letramento e alfabetização: a importância de se considerar o sujeito em sua completude. Na EI está bem definido que é necessário focar no desenvolvimento integral da criança. No EF, algo se perde, visto o demasiado enfoque no ensino mecânico da escrita, como se todo o sucesso dessa educação dependesse exclusivamente dela. Sabemos que a criança aprende de diferentes formas, expressando-se de diferentes maneiras. Salientamos que a criança no EF, continua sendo criança e que essas diversas aprendizagens não podem estar desassociadas ao aprendizado da linguagem escrita. Como salienta Bento (2015) ao citar Neto (2005) “predomina uma preocupação em manter as crianças intelectualmente ativas, ignorando-se a necessidade destas mobilizarem

ativamente o corpo, no sentido de alcançarem aprendizagens sólidas, baseadas na experimentação, repetição e erro.” (p. 129 - 130).

Considerando os aspectos até o momento levantados, observamos o quanto a prática do brincar é importante para a aprendizagem da linguagem escrita, que como vimos, não se resume ao ato mecânico de escrever letras e números, mas compreender realmente o complexo sistema de signos e significados em que nossa sociedade está inserida.

Considerando essa perspectiva, encontramos-nos frente a uma realidade temerosa: a diminuição dos espaços do brincar na infância. De acordo com Bento (2015) essa diminuição acarreta mudanças tanto na área da educação, quanto na saúde. Observamos o brincar sendo substituído por atividades demasiadamente estruturadas em espaços fechados. A autora traz algumas consequências que estão sendo observadas em vários países. O sedentarismo, alimentação não saudável, problemas de saúde, obesidade infantil, são alguns pontos que precisam ser analisados e combatidos. Ao refletir sobre o desenvolvimento integral da criança não podemos deixar de lado o seu corpo.

Historicamente, a ideia de corpo e mente como elementos distintos vigorou por muito tempo. Atualmente, ainda verificamos reflexos desse pensamento, por exemplo, na objetificação da natureza, como se nós humanos não fizessemos parte do ambiente que habitamos. Em relação ao nosso corpo, David Le Breton (2007) destaca que,

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator [...] O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema. (p. 7).

Quando uma criança nasce, ela já adentra nesse mundo de significados que partem de uma cultura específica. É através do corpo que a criança pequena se comunica com o mundo. Com o avanço da idade, a aquisição da fala não deve significar uma perda de espaço do corpo como forma de expressão. A criança continua se expressando e aprendendo através dele, as atividades e ações propostas na EI e nos

primeiros anos do EF devem considerar essas singularidades, necessidades e interesses infantis.

Para Le Breton (2007) “Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (ethos) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo.” (p. 8). Assim, percebemos bem quando Freire (2001) relata que a “leitura de mundo” antecede a “leitura da palavra”, não há como ler a palavra sem considerar o sujeito completo, incluindo seu corpo, sua história, suas múltiplas formas de aprender e se expressar.

Para Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) o primeiro ano do EF, após Lei de nove anos, precisa de uma proposta condizente com as especificidades das crianças de seis anos. Dessa forma, o primeiro ano não pode ser reduzido a apenas a aprendizagem da alfabetização.

É importante “um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental”. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

Neste sentido, a professora do Ensino Fundamental tem em suas mãos o desenho e a brincadeira como elementos a serem explorados no processo de alfabetização e letramento, visto que o

[...] desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 65)

Algumas propostas de como a professora pode trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças do 1º ano do EF através da ludicidade são através da readaptação das brincadeiras já existentes para serem utilizadas com fins alfabetizadores, sem, contudo, perder a essência que o brincar produz na criança. No quadro abaixo seguem-se algumas sugestões de brincadeiras.

Brincadeiras sugeridas

Áreas desenvolvidas

Jogo da memória das letrinhas – Utilizando figuras de animais/frutas/objetos em algumas cartas e vogais/consoantes em outras cartas a fim de que as crianças façam a associação figura-letra.

Amarelinha – A brincadeira além de trabalhar noções de equilíbrio e motricidade grossa, requer a atenção da criança sobre qual número ou letra a mesma está pisando. Deve-se dar preferência a ser realizada no pátio da escola.

Compreensão de escrita, associação fonológica (som da letra que dá início à figura)

Noções de sequência, ordem e quantidade.
 Ex: 1, 2, 3...; A, E, I, O, U...;
 B, C, D, F, G, H...

Caça-palavras – O jogo de caça-palavras pode ser utilizado como atividade a ser realizada após uma contação de história, onde a professora elabora um baú com palavras presentes no texto e solicita às crianças que busquem fazer a associação do som às palavras escritas (relação fonema-grafema).

Oratória (associação fonológica), leitura e escrita.

Desenho – O desenho é uma forma de brincar. Nas atividades para além dos livros didáticos, dos cadernos, e dos próprios materiais considerados artísticos, as professoras têm a opção de utilizar materiais manipuláveis como palitinhos, tampinhas de garrafa, clipes, etc., como aportes para que a criança construa palavras a partir dos objetos, de forma manual.

No campo psicológico e das aprendizagens: Motricidade fina, percepção visual e de localização dos objetos e das letras em seu contexto gráfico.

Quadro 1: Sugestões de brincadeiras

Fonte: Criado pela autora

É importante destacar que a partir da Teoria Histórico-Cultural, o brincar como atividade principal da criança, faz desencadear outras atividades. Do brincar não se espera um produto, o motivo da atividade está no próprio processo de brincar. De outra forma, quando “exigimos” ou “obrigamos” uma criança a brincar, essa ação perde o seu fator lúdico, deixa de ser uma brincadeira e passa a ser uma atividade obrigatória, que terá, ou não, o empenhamento da criança. (VYGOTSKI, 2014).

O envolvimento da criança na brincadeira é um fator muito importante em sua aprendizagem. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança coloca em movimento várias Funções Psíquicas Superiores. Ela puxa em sua memória fatos e acontecimentos, formas de viver,

imagina situações, cria histórias, foca sua atenção na situação imaginária. Assim, de acordo com Vigotski (2008), o brincar de faz de conta cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente (ZDP). A ZDP é a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, e o Nível de Desenvolvimento Proximal/Iminente, aquilo que a criança consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesta produção textual foi de refletir acerca da importância do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita e o problemático cenário de diminuição da brincadeira no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante o que foi exposto, compreendemos o brincar como atividade principal da criança, observando que a EI não deve ser vista como uma preparação ao EF. As crianças de seis anos precisam de uma proposta pedagógica específica, que considere o brincar também como fundamental no seu desenvolvimento e aprendizagem. É importante considerar o sujeito em sua completude e suas diversas formas de se expressar e aprender com o corpo.

As atividades e ações propostas na EI e nos primeiros anos do EF devem considerar essas singularidades, necessidades e interesses infantis. Observamos ainda que, a professora do EF tem em suas mãos o desenho e a brincadeira como elementos a serem explorados no processo de alfabetização e letramento, visto que são, a partir da Teoria Histórico-Cultural, partes fundamentais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. O brincar pode ser o elo entre a EI e o EF, transformando essa transição em algo menos abrupto e tenso.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BENTO, Gabriela. Infância e espaços exteriores: perspectivas sociais e educativas na atualidade. **InvestigAr em EduCAÇÃO** - II a Série, Número 4, 2015

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. **Sob o olhar das crianças:** o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LE BRETON, D. Introdução. In: LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 181-192.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Nº 11. Junho, 2008.

_____. **Obras escogidas** – Tomo III. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

COMENTÁRIOS DESDOBRADOS SOBRE VÍRGULAS EM MANUSCRITOS ESCOLARES EM CURSO: UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS RECÉM- ALFABETIZADOS

ROSIENE OMENA BISPO¹
EDUARDO CALIL²

RESUMO

Este estudo vinculado a Genética Textual, a partir uma abordagem linguístico-enunciativa, toma como base os textos-dialogais e analisa os comentários desdobrados sobre a vírgula durante o processo de produção textual de uma díade de alunos brasileiros recém-alfabetizados. Foram analisados 3 manuscritos escolares e seus respectivos processos de escritura capturados pelo Sistema Ramos (LAME/UFAL) preservando o ambiente ecológico de sala de aula. Os resultados evidenciam que a vírgula foi a marca de pontuação mais usada pelas duplas, porém, o mapeamento das vírgulas seguidas de comentários desdobrados acontecem apenas em três de um total de dez processos dos quais participaram.. Os resultados mostram que dois dos comentários desdobrados reforçam a concorrência da vírgula com o ponto, noutro se estabelece uma relação entre a vírgula e a conjunção aditiva “e”, ou seja, ideia sintática e por fim a vírgula sendo convertida em marca de pausa ou

- 1 Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Doutoranda do Programa de Pós- Graduação do Curso de Linguística Textual Aplicada _ PPGLL; <https://orcid.org/0000-0002-1822-281>; rosyomena31@hotmail.com;
- 2 Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, Maceió, Alagoas, Brasil; CNPq Proc. 304050/2015-6, FAPEAL, Proc. 60030 479/2016; <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>; calil@cedu.ufal.br;

respiração reforçando a influência da instrução escolar. Todos esses movimentos reflexivos são indícios de atividades metalinguísticas.

Palavras-chave: Pontuação, Escrita colaborativa, Conhecimento metalinguístico, Produção textual.

INTRODUÇÃO

A maioria dos estudos com crianças no início do processo de escolarização analisa as marcas de pontuação (MP) a partir do produto, ou seja, a partir de textos escritos pelos alunos e coletados pelos pesquisadores, a exemplo de Edelsky (1993), Ferreiro; Pontecorvo(1999); Hall (2009).

Trabalhos como os de Edelsky (1983) e Hall (1999) com alunos ingleses, Calil et al (2021) com alunos franceses e Rocha (1996), Chacon (2003) e Mendes (2009) com alunos brasileiros têm se dedicado a compreender as marcas de pontuação (MP)³ deixadas por alunos recém-alfabetizados.

Segundo Calil et al (2021), ao se considerar o produto textual como material de análise, perde-se a dimensão temporal e processual da escritura, uma vez que não é possível ter acesso a informações contextuais e interacionais que possam estar relacionadas às MP feitas durante o manuscrito em curso. Desse modo, apesar de sua importância para o entendimento das ocorrências de MP na escrita infantil, o produto não traz informações precisas sobre o modo como os alunos pensam.

Nosso trabalho, assim como os de Calil (1998, 2008, 2016, 2017, 2018), Boré e Bosderon (2013), elege o diálogo entre alunos e suas falas espontâneas, associadas ao registro do manuscrito em curso, para entender esse modo de pensar e de que modo essas falas espontâneas podem indicar atividades metalinguísticas (Gombert, 1996; Myhill, 2011) sobre a vírgula, no momento em que estão escrevendo suas próprias narrativas ficcionais.

A princípio, apresentaremos alguns estudos que tratam sobre MP, a partir de diferentes objetos e metodologias. Depois, considerando uma abordagem linguístico-enunciativa descreveremos as MP identificadas nos ME e, em seguida, analisaremos as ocorrências da vírgula inscrita, rasurada e comentada por uma dupla de alunos brasileiros considerando para essa finalidade os pontos de tensão (Calil, 2020,

3 Por “marcas de pontuação” compreendemos conforme proposto por Catach (1996) e descrito por Bechara (2009) como um sistema de reforço da escrita composto por três domínios: a pontuação de palavras, a pontuação sintática e comunicativa e a pontuação do texto.

2021) que se caracterizam pelo retorno sobre o objeto textual, através do registro fílmico de processos de escritura a dois e do manuscrito escolar gerado e tomando como unidade de análise o texto dialogal.

Iremos ainda identificar os comentários espontâneos desdobrados, ou seja, comentários com estruturas linguístico-enunciativas mais longas apresentando valor argumentativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os estudos que levam em conta as falas de crianças sobre MP, destacamos dois: Hall (1999) e Calil et al (2021). O primeiro investigou crianças entre 5 e 7 anos de idade no ambiente de sala de aula, onde os pesquisadores passaram em média 2 dias e meio por semana em sala de aula por um período longo de dois anos. Os dados foram coletados por meio de: observações, entrevistas e exames de amostras de redação. Nesse trabalho, observa-se que os comentários dos alunos são eliciados ou induzidos pelo pesquisador, com perguntas do tipo: “está faltando mais alguma coisa aqui que podemos colocar?”, “Por que tal sinal”? ou “Por que você colocou o sinal aqui?” Os resultados indicam que as marcas de pontuação comentadas pelos alunos, até o final do segundo ano, não apresentavam função linguística, mas seguindo um “princípio gráfico” para seu uso. Segundo Hall, a pontuação gráfica inclui: pontuação no final de linha, pontuação de fim de página ou final de história e ainda pontuação distribuída aleatoriamente entre comprimentos de unidades do texto.

Calil e colaboradores (2021) investigaram as marcas de pontuação em 6 processos de escritura e os respectivos manuscritos escolares de uma dupla de alunas francesas de 6 - 7 anos. O corpus foi coletado por meio de registros fílmicos semanais, durante a tarefa de produção textual em dupla, sem a presença de pesquisadores dentro da sala de aula durante 2 meses. Esse estudo se diferencia do anterior pelas condições ecológicas e interacionista de sala de aula, ou seja, diferentemente de Hall (2009), as crianças são filmadas enquanto escrevem livremente a dois um único texto. As ocorrências das MP nos manuscritos escolares são mapeadas a partir dos filmes- sincronizados, editado segundo a técnica proposta pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020).

Os resultados apresentam a vírgula como a MP mais usada, apesar de terem ocorrido somente em três manuscritos dos seis processos

filmados. A pesquisa destaca a diferença no modo de inscrição das vírgulas materializadas nos manuscritos escolares. Em 2 processos (1ª e 4ª), as vírgulas só foram lembradas após o término da história. No 4º processo, as 8 vírgulas inscritas foram alocadas uma a uma, nos finais das linhas, inscritas de uma única vez, sem qualquer relação com o conteúdo narrativo. Nesses processos, a pesquisa salienta que os comentários e os usos das vírgulas e respectivos manuscritos são bons exemplos de atividades metalinguísticas relacionadas à pontuação gráfico-espacial e detalha que os comentários feitos pelas alunas espelham possíveis falas de um adulto (“porque senão não podemos respirar”) e, os comentários relacionados ao uso, associados às posições em que as vírgulas são inscritas na folha de papel sugerem atividades metalinguísticas que ainda não são, propriamente metalinguística.

Além disso, o estudo acrescenta que no 6º processo foram inscritas 12 vírgulas 5 inseridas durante a linearização do ME em curso, todas delimitando fechamento de frase, 4 antecedendo o conectivo “e”, duas rasuras indicam a concorrência entre “ponto” e “vírgula”. Essas mudanças sugerem a gênese da “pontuação linguística”, ou seja, um conhecimento implícito sobre o uso e função da vírgula. No entanto, os pesquisadores evidenciam que esse conhecimento não é verbalizado e, os argumentos continuam com valores “gráfico-espaciais” sugerindo que a verbalização da atividade metalinguística não coincide com o implícito.

Nosso estudo, seguindo os passos metodológicos do último estudo descrito, busca compreender os usos que uma dupla de crianças faz da vírgula, quais funções atribuem a ela e o que dialogam sobre essa MP enquanto as inscrevem no texto na folha de papel, ou seja, analisa as atividades metalinguísticas relacionadas às ocorrências de vírgulas durante o processo de produção textual por meio dos comentários desdobrados.

De um modo geral Fontich e Myhill (2014) afirmam que o conhecimento metalinguístico refere-se ao conhecimento sobre a linguagem. Ou seja, é a atividade linguística cujo referente é a linguagem e a própria atividade linguística. Ainda sobre atividade metalinguística Gombert (1992) citando Benveniste (1974) escreve que a habilidade metalinguística refere-se à possibilidade de nos elevarmos acima da linguagem, de nos abstrairmos dela, de contemplá-la, ao mesmo tempo em que a utilizamos em nossos raciocínios e nossas observações.

A nossa análise incidirá sobre as atividades metalinguísticas verbalizadas⁴ por meio de conversas informais e espontâneas, ou seja, quando os alunos falam sobre o elemento linguístico MP, mas especificamente sobre a vírgula. Calil (2017) diz que o diálogo estabelecido entre as díades sobre o que vão escrever ou sobre o que haviam escrito dá acesso ao que eles estão pensando sobre o texto em curso.

Esse diálogo, entre a dupla, num ambiente ecológico de sala de aula durante a produção textual é considerado como um texto-dialogal (TD). A captura desse processo, e após, a associação e sincronização entre manuscrito em curso e o manuscrito final possibilita o acesso ao que Calil cunhou de “rasura oral”. Ele defende que os retornos ocorridos oralmente, no decorrer do fluxo dialogal, ao incidir sobre o que será ou não inscrito no manuscrito em curso, por sua vez, sejam tratados, tal como na rasura escrita⁵ como uma forma de manifestação da rasura, “uma rasura cuja gênese está em sua natureza oral, dialogal e coenunciativa, mas cujo efeito interfere na configuração do produto final” (CALIL, 2017, p.4).

A rasura tem sido um assunto recorrente nos trabalhos de Calil e colaboradores. Dentro desse arcabouço, Calil e colegas têm mostrado que certas rasuras orais ganham destaque no processo coenunciativo e escritural. Segundo o autor, essa atividade pode se manifestar de dois modos:

1. Rasura oral direta (ROD): Retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciativos ou por escrito), substituindo-os ou alterando-os sem que haja qualquer tipo de comentário feito por um dos locutores. Isto é, quando os alunos apenas alteram, confirmam ou substituem um objeto textual por outro, sem que ocorra linguisticamente a explicitação enunciativa de restrições, correções, discordância ou concordâncias relacionadas a ele.
2. Rasura oral comentada (ROC): retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito)

4 Calil e colaboradores (2021) citam Fontich e Camps (2014, p.604) para explicarem detalhadamente atividades metalinguísticas verbalizadas e não explicitamente verbalizadas.

5 A rasura indicia que o scriptor, em algum momento do processo de escritura, interrompeu o percurso para voltar-se sobre o escrito para marcar, anotar, substituir, deslocar, acrescentar, escrever de outro modo algo efetivamente escrito

sucedidos por comentários orais proferidos pelos locutores, visando sua alteração ou substituição no manuscrito em curso.

A atividade expressa na segunda manifestação dessa atividade será nosso alvo nessa análise. Conforme tem proposto trabalhos anteriores (CALIL, 2016; ACALIL, MYHILL, 2020, CALIL et al, 2021) os comentários espontâneos de crianças recém alfabetizadas apresentam duas estruturas linguístico-enunciativas:

1. Comentário simples: Comentários com estruturas linguístico-enunciativas curtas sem a explicação ou desenvolvimento de um argumento. Por exemplo: “Coloque um ‘S’ aqui”, “É com maiúscula” ou “Não esqueça do ponto final”.
2. Comentário desdobrado: Comentários com estruturas linguístico-enunciativas mais longas, apresentando valor argumentativo (descrição, explicação, justificção). Essas estruturas linguísticas podem conter termos como: porque, caso contrário, mas deve ter, parece que, ou seja, quer dizer, eles vão pensar que, ou seja, se parecer com... Por exemplo: “a letra ‘K’ é parecida com a letra ‘R’” ou “Não dá para escrever [‘tinha’] porque não cabe”.

Dito isso, nesse trabalho, além de assumiremos a ROC como nosso foco de análise, destacaremos ainda como categoria de análise os pontos de tensão cuja estrutura linguístico-enunciativa estiver envolta por comentários desdobrados. Um exemplo de comentário desdobrado é apresentado por Calil et al (2021): Após “se lembrar” das vírgulas, Isadora, aluna francesa, insere as quatro vírgulas identificadas no produto e o primeiro comentário que faz é desdobrado: “Vamos colocar vírgulas, temos que respirar em nossa frase” . É desdobrado, na medida em que visa a justificar a necessidade da vírgula.

METODOLOGIA

O material obtido pertence ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Ele foi coletado entre os meses de março e junho de 2012, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. O corpus compõe o “Dossiê

Criar 2012⁶”. Durante essa coleta foi desenvolvido o projeto didático “Contos do como e do porque”, quando os alunos tiveram a oportunidade de ouvirem, lerem e inventarem contos etiológicos.

A turma era composta por 11 alunos, semanalmente a professora lia contos etiológicos para eles e uma vez por semana os alunos produziram histórias inventadas. No decorrer do projeto foram registradas 12 tarefas de produção de contos etiológicos. Na primeira e última proposta os alunos escreveram individualmente e nas outras 10 propostas escreveram de forma colaborativa, ou seja, em díade e ou trio. Em todas as tarefas, os grupos com os mesmos alunos foram mantidos, ocorrendo alternâncias apenas no papel de escrevente e ditante. A coleta e pós-coleta de dados seguiu as recomendações do Sistema Ramos – SR, um método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escritura em tempo e espaço real de sala de aula (CALIL, 2020). Nesse estudo, analisaremos 3 processos de escritura da dupla Ca e Ig.

Nos manuscritos escolares coletados identificaremos as ocorrências de vírgulas e nos processos de produção de cada manuscrito buscamos identificar os comentários feitos pelos alunos sobre as vírgulas que foram ou poderiam ter sido inscritas nos contos etiológicos inventados.

Para identificar a MP em questão, a partir do filme sincronizado, consideramos o momento em que as duplas reconheceram verbalmente ou por gestos a necessidade de sua inscrição. A escolha dessa MP se dá porque a vírgula foi a MP em maior quantidade em ocorrência nos manuscritos da díade. A sua prevalência destaca-se porque não é uma MP esperada ou frequente na produção textual de crianças recém-alfabetizadas (CALIL et al, 2021 apud ARSENEAU, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o registro filmico do processo de escritura ecológico de sala de aula, iremos apresentar e discutir os episódios dos processos de escritura de uma dupla de alunos, considerando o momento em que a díade reconhece a necessidade de inscrição da vírgula e tece

6 Projeto de pesquisa autorizada pelo PLATBR (CAAE 40698520.6.0000.5013)

comentário desdobrado sobre essa MP. Nos dez manuscritos produzidos por Ca-Ig as vírgulas ocorreram 45 vezes. No entanto, ao tratarmos da ocorrência da vírgula seguida de comentários desdobrados só vamos apresentar e discutir apenas os processos, 3º (M3), 4º (M4) o 8º (M8) uma vez que nos demais processos a inscrição da vírgula não foi acompanhada de verbalização ou se verbalizada não foi acompanhada de comentário desdobrado.

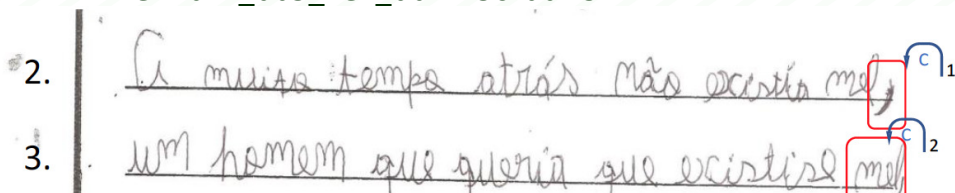
3º PROCESSO

No 3º manuscrito de Ca-Ig (M3_Ca-Ig)), escrito com 11 linhas e 79 palavras, a partir de uma proposta de tema livre no dia 03/05/2012, ocorreram 10 MP: 2 letras maiúsculas, 1 interrogação, 1 pontos finais, 4 vírgulas e 2 hifens de divisão de palavra.

Dentre as 4 vírgulas inscritas nesse ME, apenas 2 foram comentadas. Vejamos a primeira ocorrência

Destacando o OT e os comentários.

TD1: ECR2012_003_1Ca_00:14:38-00:15:47



275. CA É. (Começando a escrever na linha 2. Igor não está acompanhando a linearização) Há muito [A muito]... muito... teeeempo atrás [tempo]... a-trás [atrás]... atrás... não [não]... não... existia... e-xis-tia [existia]... mel [mel]. (Caio parando de escrever no final da linha 2, continuando a contar a história.)
 ::: Um homem que queria saber o gosto dele... é... mandou... pedir para as abelhas fazerem o mel... mas elas não aceitaram. (Perguntando a Igor se está de acordo com a sugestão.) Quer?

276. IG: Pode ser.

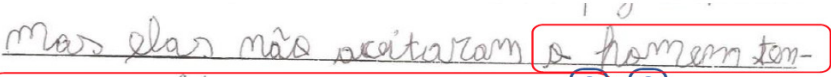
277. CA: (Caio colocando o ponto final no final da linha 2; Igor olhando.) **Ponto**. [.] (Sobrescrevendo a vírgula [,]) **Ah, não. Vírgula! Porque tá na mesma história...** (Apontando rapidamente o final da linha 2) **...na mesma frase**. Vamos lá.

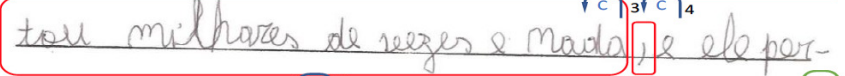
(Relendo a primeira frase) Há muito tempo atrás não existia mel...

No TD1, primeiro ocorre a inscrição do ponto, ao final da linha 2, fechando a frase: “Há muito tempo atrás não existia mel.”. O próprio escrevente verbaliza esse termo linguístico, para, logo em seguida, rasurá-lo, sobrescrevendo e verbalizando com ênfase: “Vírgula!”. Essa ação recursiva do escrevente é acompanhada de outra verbalização de caráter metalinguístico. No comentário do aluno Ca está indicado que não pode ser usado a MP ponto final, já que tem que ser uma vírgula “Porque tá na mesma história... na mesma frase.” (Ca, turno 277). A explicação, apesar de estar acompanhada por uma breve reformulação (história x frase), sugere a concorrência entre as duas MP, ponto x vírgula. A inscrição da primeira MP, o ponto, está correta, principalmente se observamos que a continuidade da narrativa ainda não foi linearizada, apesar de ter sido sugerido um novo período por Ig: “Um homem que queria saber o gosto dele...”. Desse modo, o sintagma nominal “um homem” garante o fechamento da frase precedente. Observa-se, contudo, que no produto não é possível identificar claramente o ponto, que a vírgula rasurou e encobriu.

O aluno Ca indica ter esse conhecimento implícito, ao usar de imediato e sem hesitação o ponto final. Contudo, o uso do ponto para fechamento da história parece ainda se sobrepor ao uso do ponto como marca de fechamento da frase, como fica sugerido por seu comentário. A segunda vírgula inscrita ocorreu cinco minutos depois e também foi reconhecida pelo escrevente, mas comentada pelo ditante.

TD2: ECR2012_003_4C_00:20:32-00:21:00

5. 

6. 

303. CA*: Sim ou não? (Perguntando se poderia escrever a continuidade da história)

304. IG: (Respondendo que concorda com a continuação, sugerida por Caio) Sim. (Caio brincando, fazendo gesto com o polegar, positivo e negativo) Sim, pode fazer.

305. CA*: (Voltando a linearizar) Tá bom... Si... (Colocando a vírgula [,] após [nada], na linha 6).
306. IG: (Olhando rapidamente em direção à linha 6) Pode fazer...
307. CA*: (Após terminar de colocar a vírgula) **Vírgula, né?**
308. IG: (Olhando para sua mesa de trabalho) **É, vírgula!**
309. CA*: (Escrevendo) E [e]... ele [ele]
310. IG: (Sem olhar para a folha de papel, brincado com a borracha na ponta de seu lápis, passando-a sobre a mesa de trabalho) **Mas se é só no final da história... ponto.**

Ao retomar o enunciado já linearizado entre as linhas 5 e 6, “O homem tentou milhares de vezes e nada”, o escrevente inscreve a vírgula, reconhecendo, mas perguntando sobre sua necessidade. Ig, o aluno ditante, confirma essa pontuação, justificando que seria ponto só se fosse no final da história. O aluno ditante retoma o mesmo argumento apresentado anteriormente pelo aluno escrevente, em um contexto linguístico semelhante, em que a MP esperada é o ponto final, já que a frase está concluída e fechada.

Esses dois comentários, nos contextos linguísticos em que ocorrem, indicam haver um conhecimento implícito sobre os usos de MP ao final de frases e orações, mas a concorrência entre ponto e vírgula sugere que os alunos ainda não diferenciaram claramente suas funções linguísticas.

4º PROCESSO

Nessa tarefa os alunos produziram um conto etiológico com 11 linhas, 57 palavras e aparecem ao todo 10 MP, sendo: 4 hifens de união, 2 pontos finais, 1 vírgula e 3 letras maiúsculas.

Nesse processo vamos nos concentrar nos elementos paratextuais, no exato momento em que novamente os alunos colocam seus respectivos nomes na folha, na qual o texto será escrito.

CENTRO DE CULTURA E CONHE
CRIAR E P
APRENDIZ: Thal e Caio
DINAMIZADORA: Etienne

Figura 3. Elementos paratextuais. ME4

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

P4_TD2_turno_542_551

542.IG: É. Primeiro eu e depois você.

543.CA: É. Eu posso fazer a vírgula, posso?

544.IG: **Não precisa de:** (Reformulando.) **Não precisa de vírgula, não.** (Neste momento, a professora entrega a caneta para Igor.)

545.CA: (Igor, indo escrever.) **Você, você, você não fez o 'é'?**

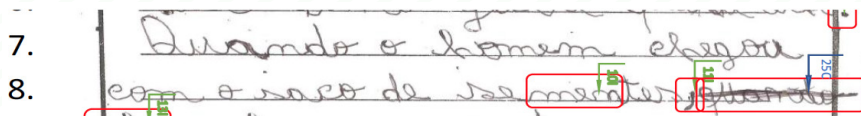
546.IG: **Mas o "e" e a vírgula é a mesma coisa.** (Igor está escrevendo seu nome [I])

Esse diálogo acontece 17 dias após o primeiro ME. No momento da formulação, Ig e Ca começam uma discussão em torno dos elementos paratextuais. E falam juntos: "Eu vou colocar o nome do aprendiz. Ig decide a ordem da inscrição dos nomes, quando surge o ponto de tensão: "É. Eu posso fazer a vírgula, posso?". É nesse instante que começa uma ação verbalizada que é interrompida pela professora. "Não precisa de vírgula não". E esse comentário se desdobra quando Ig vai escrever seu nome e Ca percebe que ele não fez o "e" e Ig faz o seguinte comentário desdobrado com valor explicativo: "Mas o "e" e a vírgula é a mesma coisa". Esse comentário tem um aspecto sintático, pois é a função sintática de cada um que está em discussão. A vírgula, na visão de Ig, é equivalente a conjunção coordenativa aditiva "e" e, esse não é o caso.

8º PROCESSO

No 8º manuscrito de Ca-Ig (M8_Ca-Ig)), escrito com 16 linhas e 74 palavras, a partir de uma proposta de tema livre no dia 07/06/2012, ocorreram 12 MP: 5 letras maiúsculas, 4 pontos finais e 3 vírgulas. A primeira e a terceira vírgulas foram inscritas sem a presença de comentários. A segunda vírgula é confirmada e comentada pelo ditante.

ECR2012_008_111*_00:20:21-0. 0:20:33



286.IG: (Após a frase “quando o homem chegou com o saco de sementes”, perguntando como continuar) **Ponto ou vírgula? Ponto ou vírgula?**

287. CA: **Vírgula! Porque... ainda tá na minha ideia.** (Igor inscrevendo a vírgula [,])

Após a frase “Quando o homem chegou com um saco de sementes”, que já estava linearizado, o escrevente pergunta se deve colocar ponto ou vírgula. Ca, o aluno ditante, responde que é a vírgula, “Porque ... ainda tá na minha ideia.” A justificativa dada caracteriza o desdobramento do comentário. A enunciação contrapõe as duas MP, pressupondo uma relação semântica entre o uso da vírgula e o uso do ponto. Isto é, o aluno justifica o uso de vírgula explicitando uma atividade metalinguística relacionada ao ponto. Ou seja, não é ponto porque ainda não concluiu sua “ideia”. Apesar desse argumento ser incipiente, ele cumpre perfeitamente com a função linguística da vírgula. Se substituirmos o termo “ideia” por “frase”, o uso da vírgula estaria claramente justificado: porque ainda está na mesma frase”. Talvez o termo “ideia” tenha sido verbalizado em razão da falta de conhecimento do conceito de frase, pouco frequente na prática construtivista da professora, também pouco frequente no material didático adotado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós destacamos, a partir da prática de produzir a dois um único texto, o desenvolvimento da consciência metalinguística de crianças recém-alfabetizadas, 2º ano do Ensino fundamental, por meio de comentários verbalizados.

O material analisado, composto por 3 processos de produção de contos etiológicos, nos possibilitou acompanhar a maneira como a díade inscreveu as vírgulas nos seus manuscritos e os comentários desdobrados sobre a MP forneceram pistas sobre o que os alunos estão pensando durante o manuscrito em curso e tais reflexões dão destaque ao desenvolvimento de suas habilidades metalinguísticas.

No processo 3 e no 8 as vírgulas são colocadas como concorrentes do ponto final nas duas situações evidenciadas. Essa reflexão metalinguística evidenciada por Calil et al (2021) é confirmada por Junkes (1995, p.107) “há quem diga que a vírgula funciona por oposição ao

ponto”. Ela significa “aqui continua”, enquanto o ponto estabelece: “Aqui se para” são fornecidas por meio dos comentários desdobrados ora com valor argumentativo explicativo ora com valor argumentativo de justificação.

No processo 4 o ponto de tensão acontece nos elementos paratextuais e incide entre o uso da vírgula e a conjunção coordenativa aditiva “e”. O comentário desdobrado feito por Igor “de valor argumentativo explicativo revela a atividade metalinguística que se desencadeia pela ação de escreverem juntos uma mesma história inventada. A interação entre a dupla explicitada por meio do comentário desdobrado envolve a ideia de uma consciência refletida, ou seja, de atividade metalinguística (CAMPS et al. 2000), mesmo que o argumento dado não seja de fato o ideal.

Os comentários desdobrados sobre a MP, nos contextos linguísticos analisados indicam haver um conhecimento implícito sobre os usos da MP ao final de frase e orações, ou seja, pressupõe uma relação semântica entre o uso da vírgula e do ponto. Embora o uso da vírgula seja explicitado por meio de uma atividade metalinguística relacionada ao ponto. Logo, essas ocorrências indicam o início de uma concepção “linguística”.

REFERÊNCIAS

CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008.

CALIL, E. *Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois*. In: SILVA, C. L. da C; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, Eduardo. *Sistema Ramos: método de captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real de sala de aula*. **ALFA**, 64, e11705, 2020.

CALIL, E. Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-19

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 13, p. 11-15, set. 2020 | <https://www.coloquioeducon.com/writing-and-learning-to-write>. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). Metalinguistic activity in learning to write. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. Revista Letras, v. 61, p. 97-122, 2003, Curitiba: Editora UFPR. Número especial.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. Learning and Instruction, v. 9, n. 6, p. 543-564, dec. 1999. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00006-7). Acesso em: 20 fev. 2019.

EDELSKY, C. Segmentation and punctuation: developmental data from young writers in a bilingual program. Research in the Teaching of English, v. 17, n. 2, p. 135-156, may 1983. HALL, N. Young children's use of graphic punctuation. Language and Education, v. 13, n. 3, p. 178-193, 1999.

JUNKES, Terezinha Kunh. Trajetória da pontuação: da frase ao interdiscurso. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30357395.pdf>. Acesso em 14/09/2022.

MENDES, Machado. Textos Selecionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2009, pp. 339-353

ROCHA, I. L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-34, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43740/29038>. Acesso em: 18 set. 2020.

COMPETÊNCIAS GERAIS, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO FUNDAMENTAL: ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA EM AMONTADA

CARINE THILSE MOURA DO NASCIMENTO¹
SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o lugar das competências gerais (BRASIL, 2018) no livro didático, focando o uso deste material em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de língua portuguesa. Os principais teóricos utilizados para fundamentação foram: Botelho (2019) e Silva (1996). A abordagem dessa pesquisa é uma abordagem qualitativa, com realização de entrevista semiestruturada com uma professora de língua portuguesa do ensino fundamental, atuante nas turmas de 2º ano, numa escola de Amontada (CE), além da observação de quatro aulas na turma em que a docente atua. Como resultados obtidos, destacamos que o livro didático aparece como praticamente único recurso didático dentro da prática da professora, bastante valorizado dentro da educação no município. Destacou-se ainda, que o livro se adequa ao direcionamento de todas as atividades e rotina, bem como os momentos de estudos, conforme a BNCC orienta, deixando pouco espaço para a autonomia docente.

Palavras-chave: Prática de ensino Competências gerais; Livro didático.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Facedi-Itapipoca) da Universidade Estadual do Ceará, carinethilse@gmail.com ;

2 Professor pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Facedi-Itapipoca) Universidade Estadual do Ceará, sahmaroni.rodrigues@uece.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho, que tem por base a monografia de conclusão de curso intitulada “Livro didático e as competências gerais da BNCC: inter-relações e implicações para a prática pedagógica”, tem por objetivo analisar o lugar das competências gerais (BRASIL, 2018) no livro didático, focando no uso deste material em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de língua portuguesa.

Buscou-se utilizar uma base teórica que tivesse um olhar crítico sobre os livros didáticos no trabalho docente, bem como uma abordagem questionadora em relação à BNCC e seu ensino centrado em competências, de modo a problematizarmos as práticas de ensino. Os principais teóricos utilizados para fundamentação foram: Botelho (2019) e Silva (1996). As categorias analisadas foram: competências e livro didático na prática docente.

A abordagem dessa pesquisa é uma abordagem qualitativa, definida como uma pesquisa de campo. Para o levantamento de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada, realizada com uma professora de língua portuguesa do ensino fundamental, atuante nas turmas de 2º ano. Foi realizada também a observação de quatro aulas, sendo duas na turma de 2º ano da manhã, e duas na turma do 2º ano que funcionava no horário da tarde. Acrescenta-se que a pesquisa ocorreu em uma escola da Educação Básica no município de Amontada – CE. Desse modo, o texto está dividido da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos nossas escolhas metodológicas de pesquisa; em seguida, trazemos os resultados e discussão; logo após, tecemos algumas considerações finais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Diferente das pesquisas de abordagem quantitativa, que [...], tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. (Gerhardt e Silveira, 2009, p.33), ou seja, trabalham com números e porcentagens, a pesquisa qualitativa segundo Lima (2010), se caracteriza por ter o ambiente diretamente como fontes de dados. Assim, a abordagem qualitativa se mostra dominante no processo de pesquisas

sociais e na área da Educação, uma vez que parte de observações e relações humanas.

Esse trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de campo (LIMA, 2010). Nesse tipo de pesquisa é necessário que exista uma ação. A partir disso, o pesquisador necessita entrar em contato com os sujeitos pesquisados e coletar através de diálogos, observações, questionários, etc., respostas que conduzam à resolução do problema formulado no início da pesquisa. Ela também engloba a pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento de materiais teóricos referentes ao assunto estudado. Característica importante, pois é necessário conhecer as categorias do que se está sendo estudado e embasar esse estudo. Assim, essa pesquisa busca uma relação direta com o sujeito, sendo essencial de se trabalhar o tipo de pesquisa de campo.

A pesquisa que serviu para a realização desse trabalho ocorreu na Escola de Educação Básica Gizeuda Santiago Teixeira. A escola é situada no município de Amontada, especificamente no bairro centro. O município de Amontada é um município que se localiza na microrregião de Itapipoca, na mesorregião do Norte cearense. O município tem 39.232 habitantes (2010). Em sua maioria, o município é bem ruralizado onde a maioria da população sobrevive da agricultura, pesca, criação de animais e da extração da carnaúba. Alguns habitantes são funcionários da prefeitura do município, e o município ainda conta com algumas pequenas empresas, supermercados e pequenos comércios que ajudam no crescimento local.

No que concerne à escolha, a instituição foi escolhida devido a relação de proximidade, facilitando assim o acesso para realização da pesquisa. Outro fator que contribuiu foi a questão financeira, por ser no mesmo município onde existia é exercido as atividades empregatícias, os custos para locomoção se tornaram mais baixos.

O sujeito dessa pesquisa foi uma professora do segundo ano, do Ensino Fundamental I, lecionando a disciplina de língua portuguesa. O critério principal de seleção foi um professor que estivesse lecionando nas turmas de segundo ano, na disciplina de língua portuguesa. Inicialmente, a pesquisa seria realizada em outro município com escolas com uma quantidade maior de professores, mas, devido questões empregatícias e financeiras que surgiram na pandemia, se tornou inviável tal acontecimento. Assim, foi encontrada uma dificuldade em relação à quantidade de professores, a mesma tinha duas turmas

de segundo ano, mas ambas tinham o mesmo professor de língua portuguesa.

No que diz respeito a escolha da turma do segundo ano para a realização desta pesquisa, pode ser dito que em sua maioria existem mais privilégios dentro da escola para essa turma, pelo fato da mesma realizar avaliações externa e está também no período de alfabetização. Ligado a essas necessidades da turma e dada a atenção, acreditou-se que a pesquisa se tornaria mais eficiente, pois adjunto a isso poderia ser visto também como o objeto de pesquisa se colocava dentro da sala.

Para a coleta de dados desse trabalho foi realizado uma entrevista como meio de receptor de dados (GIL, 2002). Tal dispositivo é mais aberto ao diálogo, possibilitando que novos questionamentos aparecem, fazendo com que o sujeito se sinta mais à vontade. A partir disso deu-se a escolha desse método tendo em vista que a entrevista possibilita mais dialogo e, assim, mais questionamentos podem surgir, apresenta-se como mais eficaz.

A entrevista realizada foi semiestruturada, com aproximadamente 20 questões, elaboradas a partir dos objetivos específicos da pesquisa, que foram elaborados a partir das categorias centrais. A entrevista realizada aconteceu na escola, de forma reservada.

Foi realizado também, para um melhor aproveitando e compreensão da rotina da professora, uma observação das suas aulas, na qual duas ocorreram na turma que ela leciona pela manhã e outras duas na turma que ela leciona no horário da tarde, ao final foram realizadas quatro observações. Destaca-se aqui que ambas as turmas são do segundo ano e realizam as mesmas atividades. Devido ao tempo e questões empregatícias não foi possível estar realizado mais observações nas turmas.

Como forma de análise dos dados coletados, foram analisados a partir das três categorias presentes nesse trabalho: livro didático, competências gerais, e prática pedagógica. Essa forma de análise se mostra mais prática e mais eficaz para esse tipo de trabalho, já que desse modo se tem uma boa organização dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os livros desempenham desde muito tempo um papel importante na formação intelectual e cultural dos indivíduos. Sua evolução

histórica representa um progresso imensurável à cultura das civilizações letradas, principalmente devido ao processo antigo e corriqueiro de registrar as conquistas da humanidade e seus devidos ensinamentos. Dado a importância, destaca-se sobre o uso dos livros didáticos em sala de aula, principalmente quando se fala no ensino de língua portuguesa, disciplina essa que recebe uma maior atenção pelo fato de ser encarrada como a disciplina onde se desenvolve os processos de leitura e escrita.

Na Educação os livros se apresentam, à grosso e costumeiro modo, como o suporte mais fiel do professor. No entanto, quando se pensa na dimensão do livro didático sua definição é um pouco mais complexa. Na Educação o livro didático é uma abordagem que compreende muitas definições, tanto na literatura científica quanto na sala de aula. Dentre as visões teóricas, Silva (1996, p. 11) mostra que “o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta”. Essa afirmação apresenta o livro como o eixo central das atividades do professor, da prática pedagógica.

Pode – se mencionar também Tagliani (2011, p. 137) que afirma que, “numa perspectiva sócio-histórica e cultural o livro didático pode ser considerado como um instrumento que organiza os objetos de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades do processo de ensino e aprendizagem”. Nesse contexto pode – se analisar que o livro é abordado como uma ferramenta capaz de se satisfazer as necessidades do ensino e da aprendizagem na atuação do professor e do aluno.

O livro também é visto como uma ferramenta tradicional e até autoritária dentro das escolas. Segundo Silva (1996, p. 11) “o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores”. Podemos concluir que o livro didático está enraizado dentro do sistema escolar, e que nem sempre sua introdução dentro escola e analisada pelos professores, e muitas vezes acontece de forma não perceptível, por te virado rotina.

A segunda categoria, *Competências gerais*, se trata sobre as dez competências gerais da educação, encontradas dentro Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que segundo o próprio documento, se apresenta como,

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Podemos concluir que a BNCC foi elaborada com o intuito de organizar como se deve ser trabalhado os conteúdos em sala de aula visando assim que o aluno consiga extrair o essencial durante sua formação escolar. Ainda em definição, Franco & Munford (2018. p. 159) têm a visão sobre os componentes da BNCC de que [...] Tratam-se de orientações sobre o que seria indispensável na educação de toda criança/adolescente brasileiro e uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas.

Ainda de acordo com Franco e Munford, (2018. p. 158) [...] a produção da BNCC está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais, bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na educação básica. Assim, podemos concluir que a BNCC tem o intuito de melhorar a aprendizagem dos educandos selecionando os conteúdos essenciais de acordo com o Plano Nacional de Educação.

A BNCC vem apresentando suas 10 competências gerais de ensino. No documento a ela traz a definição dessas competências, na qual mesma diz que,

[...]competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho que devem ser estudadas pelos alunos. [...] (BRASIL, 2017, p. 8).

Da definição apresentada é possível inferir que as competências buscam trazer uma junção de conhecimentos teóricos e práticos para a aprendizagem dos alunos, ambas ligadas a suas praticas cotidianas visando os direitos do estudante e as praticas ligadas ao futuro do aluno como exemplo no mercado trabalhista.

O termo competência pode ser interpretado de diversas formas. Fleury e Fleury (2001, p. 185) diz que o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. Pode-se inferir daqui que o termo competência está ligado a situações que envolvem trabalhos no qual deve ser apresentar algumas habilidades. No decorrer de seu trabalho Fleury e Fleury (2001) traz a definição de competência a partir da observação do indivíduo onde ele vem trazendo que competência “[...] é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações (p.187). As competências são vistas aqui como sendo adquiridas a partir das vivências de cada ser. O documento referencial, publicado num momento em que as políticas neoliberais inundam o terreno educacional, apontam dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica. Como estas competências são desenvolvidas na prática docente em sala de aula? Como são desenvolvidas no livro didático?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados a seguir foram produzidos em entrevista e observação das aulas. Utilizamos de um nome fictício para a professora, que escolheu o nome Eva. No início da entrevista, foi-nos apresentado o manual do professor utilizado pela professora. O livro didático de língua portuguesa do segundo ano utilizado faz parte da coleção “Aprender Juntos”, com validade para utilização de 2019 a 2022. O livro já estava em sua 7ª edição, e deixa bem explícito, logo em sua capa, que está com sua versão homologada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

Dentro do livro didático, logo nas páginas iniciais, tem a apresentação do ensino de língua portuguesa LP e sua importância como componente curricular. Já nesse texto de apresentação é citado a visão do ensino de LP a partir do que apresenta a BNCC, que é seguir as competências gerais e as específicas de ensino, assim como os objetivos. Em um tópico seguinte, o livro apresenta sua proposta didática para o professor, o mesmo afirma que sua base teórica é fundamentada na aprendizagem a partir do processo de interação, onde o mesmo diz que os autores que fundamentam esse trabalho são Vygotsky e Bakhtin. Em seguida, é apresentada a sequência didática do livro e o

trabalho com os eixos, que são: leitura, interpretação orientada, educação literária oralidade, escrita, entre outros que apresentam esse mesmo sentido.

É apresentado pelo livro também, ao seu público alvo, a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental e também sobre avaliação e aprendizagem. O manual apresenta sua estrutura de coleção e em seguida a relação entre a BNCC e os conteúdos da coleção. No que se refere à relação dos conteúdos com a BNCC, tem-se nas páginas seguintes toda a estrutura da BNCC no que diz respeito à estrutura da organização de conteúdos, apresentando eixo, objeto de conhecimento, habilidade e os conteúdos.

A estrutura é idêntica à da BNCC no quesito organização das habilidades. Os livros tiveram que passar por essa alteração, com a chegada da BNCC, onde o fato de inserirem os conteúdos dessa forma foi pelo fato de estarem seguindo uma norma ou buscando algo que busque firmar ainda mais que os parâmetros estão sendo respeitados. Com isso é visto que os livros didáticos apresentam uma grande facilidade de se transformar e também de adaptação para caber nas exigências e demandas que surgem ao longo do tempo, um exemplo disso seria a implementação da BNCC no sistema de ensino, que veio afetando os moldes do livro didático. Quanto a isso, Silva (2012), traz que,

A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores (p. 805).

O livro didático apresenta uma grande capacidade de se remodelar segundo às diversas mudanças que vêm acontecendo no meio educacional. Silva (2012) acredita que isso, essa praticidade em se transformar, adaptar, faz com o livro continue dentro das escolas, mesmo após tanto tempo já está presente na rotina dos professores e estudantes. De modo geral, o manual do professor vem apresentando muitas instruções aos mesmos. Contém muitos detalhes sobre suas especificidades. O modo como ensinar, e quais habilidades trabalhar

já estão direcionando-o. De certo modo, é como se as aulas fossem entregues ao professor sendo, necessário a este apenas a aplicação.

Iniciando a análise sobre o Livro Didático, tínhamos como objetivo investigar como aparecem, e se aparecem as competências gerais no livro didático utilizado. Percebemos um total de seis questões estruturadas que envolviam as competências apresentadas pela BNCC. Na verdade, sobre tão pouco espaço para a autonomia docente que não só as competências trabalhadas em cada exercício aparecem escritas no livro do professor, como há orientações em vermelho de como a docente deveria realizar seu trabalho em sala de aula.

Sobre a implementação da BNCC no município, a professora comentou que a Secretaria de Educação do município promoveu reuniões para que fossem trabalhados esses documentos com os professores. Pode-se ver que o município buscou repassar e atualizar os professores da situação, também como iriam trabalhar a BNCC. Notou-se que a professora tem todo seu planejamento e forma de ensino realizado a partir do livro didático que recebeu, e que, de certo modo, existe um incentivo a esta prática, já que é dito pela entrevistada que as redes de ensino do município são baseadas pelo conteúdo do mesmo.

O uso do manual tomando-o como único material de apoio para os momentos de ensino, como afirma Silva (2012), foi visto como frequente. Em acréscimo Witzel diz que, “a presença do manual didático, muitas vezes, direciona o trabalho docente, acabando por calar-lhe a voz, uma vez que ele se impõe como fonte de conhecimento e de verdade” (2002, p. 22). Daqui se pode interpretar que o uso livro como única fonte direcionamento pode ser prejudicial ao professor que pode vir a perder sua autonomia.

Foi questionado à professora Eva com ela trabalha em relação às competências da BNCC, a partir do livro didático. Foi dito que, o livro do professor apresenta a habilidade e competências trabalhadas naquela atividade. A mesma diz que o livro contempla todas as dez competências da BNCC. A partir da resposta dada pela professora, foi possível notar uma grande satisfação da mesma por ter todo seu material de aula. Foi feito um questionamento mais direto à professora, pedindo a sua opinião acerca do livro didático, a mesma diz que,

É um material de apoio bastante importante, porque ele tem um norte para você seguir. Hoje em dia o livro está muito bom de se trabalhar, pois tem a parte da oralidade,

da leitura, da escrita, compressão e língua. E quando você vai para outra unidade tem tudo que o professor ensinou (EVA).

No que concerne a esses “roteiros” que vem nos livros, Witzel (2002) é contra ao afirmar que no intuito de “ajudar” os docentes, este material acaba por tirar-lhe a autonomia, uma vez que tudo é colocado como uma receita que não leva em conta as questões e interações concretas dos estudantes na sala, tornando os docentes reféns/dependentes do livro didático. É notório à ironia existente nesta fala no que diz respeito aos roteiros prontos para que o professor apenas execute. Além de receber roteiros exatos o mesmo ainda retratado sobre o fato de muitos livros virem com as respostas das questões fechadas, dificultando assim uma intersversão que pudesse estimular a aprendizagem dos estudantes.

Foi seguindo com questionamentos sobre o livro e como as competências gerais aparecem de forma clara nos livros de língua portuguesa. Foi dada a seguinte resposta “[...] aparece, no meu aparece (livro do professor), é ótimo, não tenho o que reclamar. Já tem a competência, o objeto de conhecimento e habilidade e o conteúdo com a página (figura 3). [...]” Mais uma vez a partir da resposta foi possível notar que existe uma grande satisfação por parte da professora, mostrando assim que para ela é algo positivo, ainda que questionável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o lugar das competências gerais (BRASIL, 2018) no livro didático, focando no uso deste material em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de língua portuguesa. Através de pesquisa de cunho qualitativo, fizemos uma pesquisa de campo em uma escola pública de Amontada, analisamos o material, observamos situações de ensino e entrevistamos uma professora atuando na sala de segundo ano do ensino fundamental.

De modo geral, foi compreendido que a educação municipal é feita inteiramente em cima do que é proposto pela BNCC e OCPC, e que a professora pesquisada vê o livro didático como um material que apoia essa estrutura normativa e suas demandas. A mesma se sente satisfeita com o livro, seguindo suas sequências didáticas e roteiros de ensino. Refletindo sobre a professora e sua “acomodação”, destaca-se

aqui que a mesma recebe o material pronto e que de certo modo sua autonomia de planejamento é tirada, já que como dito na entrevista o município trabalha em redes, pontuando tudo que deve ser trabalhado pelos professores nos períodos letivos da escola. Talvez possamos interpretar que a mesma já desistiu de buscar novas ferramentas e desenvolver algumas atividades frente a um sistema tão fechado para o professor.

Outro ponto que também pode ser mostrado visto o exposto acima é que o município além de deixar caminhos estreitos para os professores no que diz respeito a planejamentos, o mesmo não mostra nenhuma forma de apoio a formação continuada, não dando suporte nem mesmo buscando alguma forma de melhoria. Dado isso, é possível entender o lado da professora pesquisada no que se refere a acomodação.

Retornando as reflexões acerca do manual didático utilizado pelo professor, foram apresentados materiais basicamente “mastigados” para o professor. Isso pôde ser interpretado como algo ruim para este, sempre recebendo materiais pode “esfriar”, deixando de lado muitas questões, quem sabe até não conseguindo despertar conhecimentos novos, ou deixar de ser um professor pesquisador. Um professor deve ser excitado a fazer buscas contates, a criar seus métodos e práticas de ensino de modo que ele crie sua identidade de ensino, e suas características pessoais como um profissional. Lógico que como tendo uma base a seguir, o mesmo deve sempre estar se desenvolvendo, mas sempre em observação já que é um documento normativo que deve ser colocado em prática.

REFERÊNCIAS

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

FLEURY, Maria Tereza Leme, FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial 2001: 183-196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/> (Acesso em 15 de jan 2021).

FRANCO, Luiz Gustavo, MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582/267>. Acesso: 15 de jan. de 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. UFRGS, 2009.

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

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982011000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 15 de jan. de 2020. Acesso: 10 de jan. de 2020.

WITZEL, Denise Gabriel. Identidade e livro didático: **Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. Dissertação (mestrado). Centro de ciências humanas, letras e artes. Curso de mestrado em linguística aplicada. Área de concentração: ensino-aprendizagem de língua materna, 2002.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

BEATRIZ PEREIRA DA SILVA¹

CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo de investigar as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora alfabetizadora em uma escola com bom índice nas avaliações de larga escala do município de Caucaia – CE, no sentido de compreender quais as concepções de leitura da professora e analisar que tipo de leitores essas práticas estão formando. Fundamentamos nossa pesquisa nos estudos de Solé (1998); Collelo (2021); Barbosa e Souza (2006); Brandão (2006) e Leal e Melo (2006). A pesquisa se caracteriza dentro da abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso com uma professora de segundo ano do Ensino Fundamental. Para obtenção dos dados foi realizado um questionário on-line e uma entrevista. Como resultados podemos destacar que a professora pesquisada por meio de suas falas e vivências revela que se aproxima da concepção de leitura interativa. Utiliza em suas aulas práticas pedagógicas que permitem que os estudantes possam caminhar para a formação de leitores ativos. Concluímos que as concepções de leitura que acreditamos enquanto educadores irão direcionar nossa prática pedagógica e implicam nos modos em que as experiências com a língua, em especial a leitura que é tema desse estudo, serão ofertadas pelos professores e vivenciadas pelas turmas. Desta forma, se pretendemos formar cada vez mais leitores com autonomia, consciência e criticidade é preciso avançar

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará – UFC, Especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos, Especialista em Educação Infantil, silva.beatriiz@gmail.com;

2 Professora Orientadora: Doutora em Educação, Faculdade de Educação - UFC, claudiana-melo.ed@gmail.com.

com urgência no debate acerca das concepções de leitura que proporcionem os usos da língua como construção de sentidos e significados.

Palavras-chave: Concepções de leitura, Leitura, Alfabetização, Prática pedagógica, Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

Há tempos se discute acerca da alfabetização e da aprendizagem da leitura. O debate geralmente se direciona a quais métodos são mais efetivos e o que fazer para aumentar as taxas de alfabetização, porém muitas vezes as concepções de leitura não são revisitadas, nem compreendidas como fator importante na prática pedagógica da construção do sujeito que lê. Como afirma Solé (1998, p. 33)

[...] o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para fortalecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. [...] (SOLÉ, 1998, p.33)

Com base nisso, consideramos importante avançar no debate acerca das concepções de leitura para que possamos formar leitores críticos e com autonomia. Afinal os indicadores de alfabetização brasileiros permanecem demonstrando para a sociedade que ensinar crianças a ler é um desafio que ainda não superamos.

Se enquanto educadores pretendemos formar leitores com autonomia, consciência e criticidade é preciso avançar com urgência no debate acerca das concepções de leitura que proporcionem os usos da língua como construção de sentidos e significados.

Esse estudo foi realizado com o objetivo geral de investigar as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora alfabetizadora em uma escola com bom índice nas avaliações de larga escala do município de Caucaia – CE, no sentido que compreender como a leitura está sendo ensinada em uma instituição que está obtendo êxito na alfabetização de crianças. Para que nosso objetivo maior seja respondido buscamos em nossa pesquisa atender aos seguintes objetivos específicos: compreender as concepções de leitura da professora; e investigar os tipos de leitores que estas práticas estão formando.

Em nossa sociedade existem diferentes concepções de leitura, ou seja, diferentes formas de compreender o ato de ler. Colello (2021, p. 52) expõe que essas concepções estão presentes nas escolas e influenciam na aprendizagem “criando um cenário de imprecisão de objetivos,

ineficiência nas práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incertezas dos resultados.” Afinal, quando não se sabe de maneira definida qual concepção se acredita não é possível trabalhar estratégias e metodologias que se adequem aos objetivos que buscamos atingir na aprendizagem da leitura, gerando, assim, lacunas e déficits nos conhecimentos dos estudantes.

Nesse sentido, Colello (2021) classifica e divide as concepções de leitura em três modalidades: *Clássica*; *“Versão menos centrada nas letras”* (p.52); *Baseada na concepção de língua de Bakhtin*. As duas primeiras concepções entendem a língua como algo rígido e impassível de mudanças. O sujeito que lê não tem papel ativo durante o processo, cabendo a si apenas captar as informações. Dessa forma consideramos que estas concepções não dão conta da amplitude da língua e suas relações entre textos e sujeitos. A terceira concepção nos permite compreender e explorar essa amplitude. O texto não é apenas o que está posto no papel, ou meramente um código a ser decifrado. Podemos compreendê-lo dentro de uma função dialógica de construção e reconstrução de significados.

Solé (1998) em seus estudos acerca das concepções de leitura também apresenta três modelos: *Ascendente*; *Descendente* e *Interativo*. Chamamos atenção para a concepção interativa de leitura, pois ela compreende que

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam a compreensão. [...] Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo de constante de verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998. p.24)

Com base nas concepções de leitura apresentadas por Colello (2021) e Solé (1998) acreditamos que tanto a percepção baseada compreensão de língua de Bakhtin quando o modelo interativo se assemelham e nos parecem mais adequados quando buscamos compreender os aspectos que formam o sujeito leitor, pois estes conceitos

nos permitem explorar a língua em seus diversos usos sociais, bem como a construção de sentidos que atribuímos para estes usos.

Além disso, devemos buscar formar leitores autônomos para que possam ser capazes de superar os desafios que a leitura nos apresenta dentro da diversidade de gêneros textuais que possam se deparar em sua vida.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que se lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998. p. 72)

Se pretendemos atingir a construção de leitores ativos, temos que compreender e ensinar para os estudantes que toda leitura tem uma finalidade, ou seja, quando lemos temos um objetivo a alcançar com essa leitura. Esse objetivo não será sempre igual para todos os gêneros, nem para os sujeitos.

Dessa forma, consideramos que compreender a leitura como um processo interativo permite formar leitores críticos, reflexivos e com capacidade de interagir e construir sentidos ao que lê.

O trabalho do professor em sala, com base nessa concepção de leitura, permitirá uma diversidade de interpretações, contribuindo para o debate e a colaboração dos estudantes nas construções de sentido, como afirma Colello (2021, p. 54),

Na prática pedagógica, compreender a leitura como negociação dos sentidos, feita por um indivíduo de modo singular e necessariamente contextualizado pelo tempo e espaço, permite vislumbrar as múltiplas interpretações possíveis com base em um mesmo material escrito.

Consideramos, assim, que o debate sobre as concepções de leitura poderá auxiliar aos professores na sua prática pedagógica de alfabetização em sala de aula. A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos que fizeram parte de nosso trabalho.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se situa no campo qualitativo, pois, como afirma Minayo (2007, p.21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. [...]

Além disso, buscaremos compreender as concepções de leitura da professora pesquisada por meio de um estudo de caso. Merriam (1988. *Apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.89) afirma que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

Nesse sentido o sujeito de nossa pesquisa será uma professora que leciona o componente curricular de língua portuguesa no segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Caucaia-CE, que obteve êxito na avaliação externa promovida pelo estado do Ceará.

Para a obtenção dos dados optamos por realizar em um primeiro momento um questionário on-line por meio da plataforma *Google Forms*, no qual traçamos uma sondagem acerca da formação inicial e continuada da professora, de sua experiência enquanto alfabetizadora e dos seus conhecimentos acerca de concepções e práticas de leitura. Esses dados foram analisados e também serviram de subsídio para que pudéssemos aprofundar questões na etapa seguinte: a entrevista.

O modelo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, na qual buscamos aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas

da professora pesquisada que envolvem o ensino da leitura, bem como entender mais acerca de suas concepções de leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio a entrevista perguntamos a professora o que ela considera como leitura e, segundo a mesma, ler é “conseguir decodificar tudo o que tá ali e compreender o que foi decodificado.” Ela complementa sua explicação trazendo mais elementos “Então é isso, pra mim, na minha concepção, eles só são leitores depois que eles compreendem o que eles *tão* lendo. Não é só soletrar as palavras.” Destacamos dois pontos centrais desse conceito elaborado pela professora: decodificação e compreensão.

Concordamos com a professora que para um sujeito ser considerado um leitor ele precisa, além de decodificar a escrita, compreender o que está lendo, afinal “(...) sem compreensão, a leitura perde todo o sentido.” (BRANDÃO, 2006. p. 59) Fazemos uso da leitura com diversas funções em nosso cotidiano, entre elas, podemos ler por prazer, para receber mensagens, para nos informar, para nos orientarmos e até para escrever (LEAL; MELO, 2006), porém, dentre as funções da leitura a comunicação é o ponto de interseção, sem que haja a compreensão da leitura não é possível que esse objetivo seja cumprido.

Aos poucos a professora foi ampliando mais sua concepção de leitura, afirmando que o leitor começa a se formar antes mesmo de saber ler, por meio das experiências que vivencia ao longo de sua vida em sociedade. Concordamos com sua afirmação, pois como Freire nos ensina (1989) a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

“A criança desde pequena, ela já vai absorvendo tudo o que ela vê. O leitor ele se forma desde antes da leitura, né? De antes... Tudo que é de mundo que ele vai vendo, ele visualiza desenhos, ele visualiza letras, visualiza números e vai começando a perceber que tudo aquilo ali, sem saber ele começa a entender que tudo ali tem uma função.” (Fala da professora pesquisada)

Nesse sentido, podemos dizer que a criança passa por uma construção de sentidos acerca do que é a linguagem ao longo da sua vida. Essa construção vai sendo feita por meio das vivências de mundo

que são proporcionadas a essa criança e precisam ser conhecidas e consideradas como válidas pela escola e pelo professor, para que a aprendizagem da leitura e da escrita venha complementar e ampliar seus conhecimentos a partir do que ela já vem formulando por meio do seu relacionamento com a sociedade em que está inserida.

O trecho da entrevista a seguir, contribui com nossa afirmação de que o processo de alfabetização precisa conversar com o contexto dos estudantes.

Para ele ser considerado um leitor, ao meu ver, quando ele consegue ler e compreender o que ele *tá* lendo. Pra mim é fundamental. Não adianta eu não colocar palavra dentro do contexto da vida dele. Pra mim é fundamental que ele entenda. Eu não me satisfaço se... “Ah, ele já leu - A BALA É BOA” Eu não me satisfaço por que eu acho que ele tem que compreender o que ele *tá* lendo, pra que aquilo serve. A função mesmo... social dele. Ele saber que ele *tá* lendo um texto que aquilo ali vai levar ele a algum lugar. Que aquele texto que ele *tá* lendo serve pra uma receita, que aquele texto que ele *tá* lendo serve pra ele tomar direito um remédio... Tem que ter isso. Isso me angustia quando eu *tô* ensinando os gêneros textuais, que eu fico “Vocês têm que entender pra que que serve isso!”. (Fala da professora pesquisada)

Desse modo, consideramos que trazer para a discussão em sala de aula dos usos reais dos textos dentro de um contexto que faça sentido para o grupo são muito importantes para que se consiga construir uma relação entre os estudantes e a leitura, e isso é possível de ser notado quando a professora traz a importância de que os estudantes compreendam a função social dos gêneros textuais. Como afirmam Leal e Melo (2006. p.55),

[...] para que os alunos interajam de maneira mais efetiva com os textos de modo a garantir um maior envolvimento destes com a leitura, faz-se necessário que a leitura na sala de aula não seja algo dissociado da leitura que eles costumam fazer no dia-a-dia. Explicando melhor: a leitura, como qualquer outro ato lingüístico, deve estar ligada a um propósito, deve desempenhar uma função social. Isso porque, na construção do sentido de um texto,

os propósitos do leitor são, no mínimo, tão importantes quanto as intenções do autor. Além de selecionar textos interessantes, devemos, então, criar situações que provoquem, nos alunos, a necessidade de ler tal material, inserindo-os em eventos de diferentes esferas de circulação de textos [...]

Além do aspecto que já destacamos, consideramos importante a compreensão da professora em buscar construir com os estudantes sentidos para a leitura, afastando-se de textos sem significado e trazendo para as aulas a compreensão dos usos sociais dos textos de acordo com os gêneros e suas situações comunicativas.

Diante do que pudemos observar o conceito de leitura trazido pela professora a partir de suas vivências e práticas pedagógicas se aproxima da concepção de *leitura interativa* (SOLÉ, 1998), que como já apresentamos anteriormente em nosso texto, considera que a leitura é constituída na relação entre leitor e texto, bem como dos significados que os sujeitos constroem por meio de suas vivências de mundo e do que compreenderam durante a leitura. “Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre aquele.” (SOLÉ, 1998. p. 24)

Dessa forma, entendemos que se situando em uma perspectiva interativa de leitura é necessário que se trabalhe a construção de sentidos a partir dos textos lidos, pois essa relação dialógica entre sujeito e sentidos atribuídos levará a construção da compreensão. Ou seja, “essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto, e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor.” (BARBOSA; SOUZA, 2006, p.19)

Ao ser convidada a refletir sobre que perfil de leitor ela pretende formar, a professora prontamente respondeu “O leitor crítico. Que ele realmente consiga compreender e buscar o que ele quer pra vida dele. Através da leitura. Isso pra mim é o auge.” Ela segue complementando sua visão do que seja um leitor crítico afirmando que

“Você saber que você conseguiu formar alguém capaz de articular o que pensa e o que quer através da leitura é o auge pro professor. É esse o leitor que eu quero formar. Alguém que leia e seja capaz de buscar o que quer pra sua vida e melhorar sua vida, melhorar a vida sua

família através daquela prática ali.” (Fala da professora pesquisada)

A professora toca num aspecto muito importante, o papel da leitura como meio de transformação social. Para esse objetivo ser atingido é preciso que o estudante se aproprie da leitura e que consiga compreender e fazer uso das suas funções de modo que a mesma possa atingir as expectativas e necessidades de acordo com os usos sociais reais dos textos.

Esse leitor crítico mencionado pela professora, pode também ser chamado de leitor ativo (SOLÉ, 1998) consegue processar o texto escrito com proficiência atribuindo significados a este, de modo a construir sua compreensão. Nesse sentido, ao caminharmos em direção a esse modelo de leitor “[...] é preciso desenvolver atividades que permitam ao aprendiz estabelecer propósitos para a leitura e controlar o próprio processo de leitura em função dos objetivos estabelecidos.” (LEAL; MELO, 2006. p.56)

Foi pedido que a professora refletisse se as suas práticas estavam de acordo para que esse leitor crítico fosse formado e ela concordou.

Eu acho. Por que eu falo da vida pra eles o tempo inteiro, que o que a gente tem ali... Eu digo assim pra eles, uma frase que eu digo pra eles “O futuro de vocês já começou! Aqui! Não espere chegar o futuro, o futuro de vocês tá começando aqui.” Eu digo isso pra eles todo dia.

Eles vão aprender brincando, mas aquilo ali é o que vai fazer o futuro deles. Então eles têm que entender essa seriedade do que eles tão fazendo ali não é à toa. Tem todo um sistema, embora às vezes mostre o contrário, ou queiram o contrário, né? mas o sistema todo é feito pra eles, em prol deles. Que eles consigam absorver aquilo, que a escola tá dando o melhor, que tem merenda por que eles têm direito, que tem farda, que tem livro, por que eles têm direito. Que eles usufruem disso da melhor forma possível. Que eles têm todos os mecanismos. Eu tento colocar isso na cabeça deles o tempo inteiro. (Fala da professora pesquisada)

De acordo com a professora sua prática pedagógica está alinhada com a formação de leitores ativos, concordamos com a professora em sua afirmação. Afinal é possível notar a sua preocupação em fazer com

que os estudantes compreendam e façam uso da língua para além do processo de decodificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado ao longo deste estudo, foi possível entender sobre as concepções de leitura vigentes e que a relação entre a concepção e a maneira que se direciona as aprendizagens dentro dessa temática.

Conhecer sobre o que uma professora alfabetizadora pensa sobre o que é leitura e como realiza sua prática em sala de aula foi importante para que pudéssemos ver na realidade a relação entre as concepções de leitura que possuímos e as ações que realizamos para que os estudantes atinjam o que é desejado por nós professores.

Nesse sentido, podemos compreender que a professora pesquisada compreende a leitura como relação de construções de sentidos e que suas práticas pedagógicas se baseiam em auxiliar os estudantes a compreender e fazer uso da língua em suas diversas funções e necessidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. *In*: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.11-22.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-76.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **Alfabetização**: O quê, por quê e como. São Paulo: Summus, 2021.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo;

SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-58.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO AUXILIAR NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA INCLUSA EM SALA DE AULA REGULAR

CHARLENE DE LIMA ALEXANDRE DA SILVA¹

INTRODUÇÃO

O intuito deste trabalho é relatar experiências vividas numa sala de aula inclusiva por uma criança surda no contexto escolar, a intenção é contribuir no processo de alfabetização com técnicas voltadas para ajudar na comunicação e nas formas como esta criança pode processar as informações que recebeu durante a contação de história.

Este relato aponta informações pertinentes ao desenvolvimento do processo de alfabetização de um estudante do 1º (primeiro) ano dos iniciais na sala de aula com 25 estudantes ouvintes, com a professora regente e o auxílio da professora intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil em 20 de abril de 2002, pela lei de nº 10.436 e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 que passou a vigorar posteriormente, e foi a partir de sua publicação que as pessoas surdas tiveram o direito de aprender em sua língua materna, língua natural ou primeira língua. E assim, a alfabetização de surdos pode ser colocada em prática.

A contação de histórias instrumento escolhido para a inclusão, auxilia na alfabetização de surdos, o convívio e o protagonismo se apresenta de forma relevante, pois, quando se usa a imagem, o sinal

1 Mestranda no Curso de Linguística- Proling da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, charlene.limaalexandre@gmail.com;

em Libras e o estudante surdo para apresentar dá a oportunidade de se fazer valer uma educação igualitária, equitativa e humanizada.

O relato aponta a interação e o diálogo na sala de aula inclusiva, assim é possível perceber as identidades surdas dentro do universo visual, em especial a imagem, bem como o protagonismo de um discente surdo, visando uma aproximação, apreciação das percepções de mundo deste sujeito e a sua língua.

Os objetivos deste artigo se dá a partir da revisão da literatura e posteriormente: I- Observar como a contação de histórias facilita o processo de ensino- aprendizagem; II- Perceber o protagonismo do estudante surdo dentro de uma sala de aula inclusiva; III- Observar as combinações de interação e ludicidade por meio da Libras e de imagens; IV- Explorar como a Libras apoia e facilita a interação.

O Problema de pesquisa se dá neste relato pela importância que a Libras se apresenta no país e como ela ainda é desafiadora para trabalhar em sala de aula, a partir dos objetivos abordados anteriormente que nos dão base e sustentação para o debate de forma clara e objetiva, como pode-se trabalhar uma língua e estimular o seu uso por meio da contação de histórias, quais impactos ela apresentará na vida dos dicentes?

Este estudo se justificativa pelas discussões que a Libras traz nos campos de estudos, nas famílias, na escola, na educação como um todo, na universidade, pois se trata de uma língua reconhecida no Brasil, mas que ainda não é oficial, assim, os estudantes surdos estão dentro da sala de aula na busca de uma educação que contemple a todos.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que são mais de 10.000 (dez mil) surdos em todo o país que usam a Libras ou que fazem uso de alguma comunicação para manter o convívio e se ter direitos linguísticos ainda muito escassa por falta de políticas públicas que a contemple.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este relato aponta informações pertinentes ao desenvolvimento do processo de alfabetização do estudante em uma turma do 1º ano dos Anos Iniciais no município de Ipojuca- PE, no período de 2020, participaram o professor regente, como também o auxílio da intérprete

de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que acompanha o estudante surdo e a turma.

Foi utilizada a observação direta participante, e a pesquisa do tipo qualitativa, exploratória que embasam este artigo e reflete a importância do protagonismo do estudante surdo dentro de sala de aula, como também dá subsídio para investigar a interação entre eles.

Utilizou-se o livro “Os três porquinhos surdos” em Libras, que é uma adaptação dos três porquinhos existente na Língua Portuguesa, que conta a história de três porcos que eram atormentados pelo lobo mau e por não ouvirem, se deram bem no final da trama.

Para Sampieri et al (2013, p.99), a pesquisa qualitativa, infere que: “Os alcances resultam da revisão da literatura e da perspectiva de estudo, dependem dos objetivos do pesquisador para combinar os elementos de estudo,” e para a pesquisa exploratória tem-se que, “Pesquisam problemas pouco estudados, indagam a partir de uma perspectiva inovadora, ajudam a identificar conceitos promissores e preparam o terreno para novos estudos”.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa apresenta as principais discussões teóricas e a sua importância na ao longo do tem abordado. Segundo as autoras (LAKATOS; MARCONI, 2003), “ O referencial teórico permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados”.

O processo de alfabetização da criança surda no contexto escolar na sala de aula inclusiva é permeada por várias discussões, a contação de história tem a proposta de utilizar técnicas voltadas para ajudar na comunicação e nas formas como esta criança pode processar as informações que recebeu durante a contação de história.

A contação de história compreende uma ferramenta importante para a alfabetização da criança, inclusive o enfante surdo, por meio da narração, a criança pode abordar os sentimentos, aguçar seus conhecimentos, suas fantasias, seus encantamentos e vivenciar seu dia a dia. Com isso, infere-se que: “a criança iniciada no mundo da leitura é alguém que pode ampliar sua visão do outro, que pode adentrar no universo do simbólico e construir para si uma realidade mais carregada de sentido.” (CAVALCANTE, 2002 p.31).

Para Busatto (2012), é por meio da contação de histórias que a crianças tem o poder de se encantar, criar dúvidas, encontrar argumentos que justifiquem suas afirmações, compartilhe ideias e tenhas diferentes respostas. As histórias por mais que sejam as mesmas nunca vão provocar a mesma sensação aos participantes, pois isto vai depender das histórias de vida que perpassam ao cotidiano de cada um.

Segundo Busatto (2012, p.52), a contação de histórias através do uso da imagem aponta:

A imagem é um dos elementos de encantamento na contação de histórias. Narrar, não é interpretar e a boa narrativa possibilita o “ouvinte” criar sua própria história. Narrar significa também a capacidade de traduzir imagens cotidiana no texto. Para tanto, devemos considerar o ponto de partida, que não simplifique a história e que apresente boas qualidades literárias.

Ao mencionar a autora para embasar o relato de experiência, é importante salientar que esta possui aprofundamentos teóricos bastante contundentes com a proposta aqui representada e que o termo utilizado pela autora sobre “ouvinte”, se refere a pessoa que participa da contação ou faz a contação, neste caso, o estudante surdo.

A contação de histórias alcança lugares imagináveis, a arte de aprender narrando histórias é uma fonte inergotável de conhecimento, que faz o leitor e o contador se debruçar a algo que é particular, ímpar, que faz sentido a partir da sua vivência, da sua experiência com o mundo, narrar histórias cura, faz emergir a magia do só ser, é transformar aquilo que não se aprende por si só.

Conforme Sisto (2012), “o contador de histórias é também um agente de sua língua”, isso posto, fica evidente quando uma criança surda usa da sua língua para se comunicar e contar uma história, para encantar o outro com os sinais e assim fazer com que seja protagonista de sua vida e os seus colegas percebam que na mesma sala existem pessoas diferentes, singulares, diversas.

Sisto (2012, p. 36), sobre a diversidade do público na contação, aborda que:

Se o público é misturado, a saída é apostar na diversidade do repertório, o mais importante é que todos saiam satisfeitos, com a sensação de que a criação da beleza pode

se dar em palavras, com a força de quem refaz no mistério, no humor, na maravilha, e depois, abre a porta para o insuspeitado.

Com as colocações do autor, a contação já se fez um repertório diverso por ser contado em histórias na Libras, com clareza, com estímulos lúdicos que fizeram com que os estudantes fixassem o olhar e participassem ativamente da narração.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização deste relato de experiência foi preciso uma forma diferente de contar história, pois a narração estava puramente na Libras, para que todos pudessem participar e imaginar a vida através do olhar de uma criança surda. A literatura trabalhada é apresentada às crianças de forma lúdica, onde a criança era a protagonista.

A interação foi um dos elementos que mais apareceram na contação de história, pois o estudante surdo contando a história, era parado o tempo todo para fazer o sinal de animais que apareciam na história, os estudantes ouvintes que participaram, ficavam a todo tempo perguntando e fazendo os sinais apresentados na história.

O Protagonismo do estudante ficou muito perceptível, a partir da contação de histórias organizada pela professora regente e pela intérprete de Libras da sala de aula, assim, a criança pode extrair o que há de melhor na cultura surda para contar a história dos três porquinhos surdos.

Nas observações ficou aparente como a contação de história dos três porquinhos facilitou o processo de alfabetização dos estudantes surdos. O ensino- aprendizagem posterior foi percebido, pois os estudantes melhoraram a escrita de algumas palavras presentes no texto, como o “r” da palavra porco, uma outra percepção é que os estudantes passaram a procurar mais o discente surdo para conversar.

A ludicidade por meio da Libras e de imagens também se percebeu o quanto foi norteador para os estudantes, pois as imagens melhoraram a tríade: imagem, sinal, escrita, de fato, foi uma experiência interessante a aprendizagem através da contação de histórias, isto apareceu de forma evidente posteriormente às aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias é uma arte milenar que passa de geração a geração e está presente em nosso dia a dia. Contar histórias aguça a imaginação, tranforma matérias fluídas que são as palavras. Contar encanta, diverte, cura, materializa, traz contornos e fomas, faz a imaginação voar a alturas inalcançáveis.

A experiência mostra que trabalhos como este enriquece a prática para leituras, como também desperta o interesse dos discentes pelos livros, estimula a interação e a inclusão de crianças surda. Portanto, a intenção deste relato é contribuir de alguma forma com alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização e proporcionar aos estudantes ambientes lúdicos de aprendizagem.

Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo são importantes para que as pessoas surdas tenham acesso a sua língua, o direito linguístico preservado e possam interagir com outras crianças e com outras pessoas sem serem tolhidas do direito de se comunicar, que discussões como estas não cessem.

Palavras-chave: Contação de histórias. Inclusão. Interação. Ludicidade.

AGRADECIMENTOS

À professora regente, Maria Lucilene, à escola municipal Jarbas Passarinho, aos estudantes de sala de aula que participaram com muita energia no aprendizado de uma nova língua para se comunicar com o colega de sala, à coordenação da unidade escolar que tanto me ajuda para uma educação de excelência e está sempre discutindo projeto na área de Libras.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da pesquisa/ Fábio Appolinário. --2. ed. -- São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BRASIL. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Acesso em 23/09/2022.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa/ Cléo Busatto. -8. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. Revista de Letras, v. 1, n. 31, p. 9-16, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/1057> . Acesso em: 24/ 09/ 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández. Metodologia da Pesquisa/ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernandèz Collado, María Del Pilar Baptista Lucio; Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.- Porto Alegre: Penso, 2013.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias/ Celso Sisto 3. Ed. Ver. e ampl. -Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CURSO ALFABETIZAR E LETRA: UMA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA

FABRICIA PEREIRA GOMES¹

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como intenção apresentar o curso: *Alfabetizar e letrar respeitando as diferentes infâncias: diálogos entre universidade e escola*, como alternativa de formação para o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí durante a Pandemia da Covid19. O curso teve o objetivo de estimular a qualificação pedagógica no processo de formação inicial e contínua à docência, dos acadêmicos do curso de Pedagogia e de professores da rede municipal de Parnaíba.

A proposta de ação estava voltada para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e propôs discutir o papel do professor(a) na escola, sobretudo no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramentos a partir de discussões que incentive a vivência das infâncias, práticas educativas inclusivas, significativas, relevantes e inovadoras.

Os processos formativos à docência privilegiaram atividades envolvendo apropriação de ideias tais como reflexão crítica, Alfabetização, Multiletramentos, BNCC (2017), Currículo Piauí, Literatura, PNA (2019), e um fazer pedagógico interativo, colaborativo e agêntivo (MAGALHÃES e NININ, 2019).

Nessa direção, almeja-se uma escola em que possa integrar a dimensão escolar a vida infantil das crianças e não somente ajustando a criança à escola, garantindo uma passagem menos brusca de um nível

1 Professora Dra do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, fabricia-
teles@phb.uespi.br

a outro. Além disso, viabilizou-se metodologias de ensino-aprendizagem capazes de melhorar a atual situação do nível de alfabetização de crianças matriculadas na rede pública de Parnaíba.

A experiência vivenciada pelos cursistas envolvidos no projeto contribuiu para uma maior visibilidade dos espaços formativos de docência e das relações institucionalizadas entre escola e universidade. A iniciativa é uma parceria entre coordenação do Curso de Pedagogia de Parnaíba e o grupo de estudo em Educação Infantil, Atividades e Múltiplas Linguagens (EdIAML).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O curso aconteceu dividido em blocos temáticos nos meses de maio a outubro de 2021 e a formação ocorreu remotamente via Google Meet, trocas de email de produção de textos entre cursistas e formadores, e trocas na plataforma Padlet.

A organização dos trabalhos se deram da seguinte maneira

- **Mesa de discussão (online):** nessa ação um ou dois convidados discutirão com os participantes sobre determinado tema proposto.
- **Estudo dirigido:** de temas centrais do curso com a intenção de haver trocas de email e socialização.
- **Workshop:** diálogos entre diferentes ações práticas de acadêmicos do curso de pedagogia e professores das redes de ensino.
- **Padlet:** plataforma usada como repositório do material produzido e também como registro de síntese dos debates feito nas mesas de discussão online.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os currículos das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental são, hoje, orientados pela Base Nacional Comum Curricular - doravante denominada BNCC (2017). Sendo assim, é de responsabilidade da escola que as dez competências (Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e Projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania)

e habilidades propostas pela BNCC sejam garantidas a todas as crianças do país, sejam elas de escolas públicas ou privadas, do campo ou da cidade, numa tentativa de tornar a educação mais justa e igualitária para toda população.

Segundo a Resolução Nº 2 de 22 de dezembro de 2017 em seu Art. 11. A BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental aponta para a necessária articulação com as experiências vividas na Educação Infantil, prevendo progressiva sistematização dessas experiências quanto ao desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, novas formas de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesses termos, articular essas duas etapas prevê que os seis direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil sejam compreendidos de forma equivalentes a expressão Competências e Habilidades para o Ensino Fundamental (Artigo 3 - Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB).

As ações do curso no que se refere a Educação Infantil serão organizadas de modo interdisciplinar considerando seus campos de experiências (O eu, o outro, o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Contudo é importante salientar que estimular a leitura e a escrita e compreensão do sistema numérico não significa desrespeitar as singularidades das infâncias. Nesse sentido, o foco desse curso é garantir que as experiências educacionais não desrespeitem as diferentes infâncias presente nos contextos das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto é necessário repensar as práticas valorizadas de alfabetização fixadas no código linguístico por meio de propostas alternativas e disruptivas alinhada a uma visão de práxis educativa atual.

Para Sanches Vazquez (2007) a práxis (unidade teoria-prática) humana se constitui em diferentes níveis: criativa ou reprodutora. As práticas reprodutoras referem-se a ideia de conservação das experiências prévias, à repetição de normas previamente estabelecidas, repetição de ações e modelos como cópia fiel e fechada a mudanças. No contexto educacional representa o agir mecanizado de técnicas e metodologias sem a efetiva compreensão dos resultados e produtos do ensino.

Já a prática criativa refere-se a algo novo do ser social que de maneira consciente e intencionalmente produz, transforma e se transforma. É a atividade criadora do ser de enfrentar situações novas estimuladoras da plasticidade do cérebro e do próprio desenvolvimento da nossa espécie. No contexto educacional é a possibilidade de saber lidar com o inédito e as incertezas educacionais de maneira criativa. Encontrar saídas para lidar com as necessidades previstas e imprevistas que demanda a prática docente e pedagógica. O cenário da pandemia nos desfiou e nos incentivou a buscar ajuda e parcerias, era preciso inovar e trabalhar em parceria, em cadeia.

O conceito de trabalho pedagógico em Cadeia Criativa, cunhado por Liberali (2010) significa uma organização formativa de sujeitos em rede, intencionalmente, interligados por um elo, união ou conexão. No caso, o que une todos os agentes deste curso é a intenção da melhoria da formação inicial de licenciandos em e na luta pela alfabetização de crianças no ciclo alfabetizador na Etapa do Ensino Fundamental das escolas públicas. A cadeia criativa se materializa em ações negociadas, compartilhadas e interdependentes.

O curso focaliza as práticas de linguagem contextualizando a construção do conhecimento não somente pelo que é significativo para escola, mas também pertinente as necessidades e interesses das crianças instrumentalizando-as para vida social. Valorizar a ideia de que as práticas de linguagem estão na vida social e devem ser levadas à escola em situações reais em que se fazem necessários os seus usos - exemplo das propostas de organização curricular por Atividades Sociais (LIBERALI, 2009; TELES, 2019).

O trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) sistematizou e norteou a formação de modo a fazer os cursistas aprender conhecimentos específicos sobre a área da linguística aplicada possibilitando apreensão de teorias-práticas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em razão da limitação do espaço destinado para este relato de experiência selecionamos para socialização dos resultados do curso de formação o depoimento de uma das participantes, acadêmica do curso de Pedagogia, denominada P1. A participante fala como a ferramenta

Padlet propiciou oportunidade de crescimento em sua formação. A seguir o seu depoimento:

“Logo no primeiro encontro de formação, nos foi apresentada a ferramenta online Padlet como o diário de formação e reflexão para o curso, nele foi socializado materiais de apoio aos estudos, a exemplo de textos para leitura e desenvolvimento de estudos dirigidos, apresentações em slides e manual didático para jogos;

Na ferramenta Padlet, organizada pela professora orientadora existia a indicação de sites que podem ajudar no desenvolvimento das aulas como: (a) plataforma de aprendizado baseada em jogos (Kahoot); (b) software para criar apresentações animadas de explicação (PowToon); (c) plataforma para criar conteúdo criativo, digital e interativo (Genially); (d) plataforma de design gráfico que permite a criação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos e outros conteúdos visuais (Canva); (e) Plataforma de Letramento (Cenpec); (f) Laboratório de Educação (Labedu), (g) Glossário Ceale; (h) plataforma para criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado (Wordwall); (i) Portal Trilhas.

E também há a indicação de alguns vídeos para estudo sobre: (a) Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização (Live com a Pedagoga Clarissa Pereira e o Professor Artur Gomes de Moraes); (b) Atividades linguísticas como construção de sentidos (Linguagem de Mundo); (c) Educação Infantil: alfabetização e letramento (Alfaetrar); e (d) Consciência Fonológica - fase pré-fonológica e fase fonológica (Alfaetrar Cenpec).

Houve também sugestões no Padlet para prática em sala de aula com: (a) “O livro das adivinhas” de António Mota; (b) “É um Livro” de Lane Smith; (c) Cantigas de roda; (d) Parlendas Infantis; (e) “Dedo Mindinho” de Ana Maria Machado; e (f) Histórias de Ana Maria Machado.

Além das sugestões postadas no Padlet, os cursistas possuíam um mural individual para a postagem de estudos de caso, jogos, materiais educativos e atividades desenvolvidas durante a regência individual. Como especificado aqui, o relato será apenas sobre o período de formação, com estudos voltados para a Consciência Fonológica, Sistema de Escrita Alfabética, Letramento Literário e

Cultura Maker, todos seguindo as diretrizes educacionais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)” (P1, RELATORIO DO CURSO AL, 2021).

Constata-se na fala da cursista que a ferramenta Padlet foi um meio que trouxe a possibilidade de aprendizagens e conhecimento de um vasto repertório de materiais, sugestões de sites e meio para manter o diálogo com os demais integrantes do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o projeto aqui relatado buscou oportunizar experiências de trocas de conhecimentos científicos e práticas produzidas, vivenciadas no cotidiano escolar pelos diferentes agentes de/em formação: docente em formação inicial (acadêmicos), docente formador (professor universitário), docente em formação contínua (professor de escolas), gestor escolar, crianças, famílias de crianças, dentre outros.

Assim, embora nos encontrássemos em um contexto bastante adverso e nunca imaginado, a possibilidade de um curso de formação no formato descrito pelo Programa de Residência Pedagógica tornou-se o melhor caminho para enfrentar a adversidade imposta pela realidade em crise.

Palavras-chave: Resumo expandido; Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil** (BNCCEI). Brasília, MEC-SEB. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização** (PNA). Brasília, MEC-SEB, 2019.

LIBERALI, F. C. Cadeia criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: **Diálogos de pesquisa sobre criança e infâncias**. Niterói: EdUFF, 2010. v. 1. p. 41-60.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO. C. Atividade social e multiletramentos. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Brucher, 2016. p.19-35.

MAGALHÃES, M.C. C; NININ, M. O. G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino Médio em serviço. **Revista ALFA**. v.61. n. 3. São Paulo, 2017, p. 625-652

CURSO DE EXTENSÃO LITERATURA INFANTIL: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E CONTAÇÃO - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

LILIANE SCARPIN DA S.STORNILO¹
RODRIGO VIEIRA DO NASCIMENTO²
MARIANA DA SILVA NETA³

INTRODUÇÃO

O curso de *Literatura infantil: leitura, interpretação e contação*, oferecido pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), foi aprovado pela Câmara de Extensão em 10 de setembro de 2021. O intuito desse trabalho extensionista é despertar nos estudantes de licenciaturas e professores de crianças pequenas o interesse, habilidades e competência de ler e contar histórias em sala de aula. A necessidade do oferecimento do curso foi detectada pelos professores do curso de Pedagogia da Unitins-Palmas, que verificaram muitas dificuldades dos acadêmicos na leitura, interpretação e em estratégias para contação de histórias para crianças.

Dessa forma, o curso de extensão visa à formação de acadêmicos que estão em cursos de licenciatura e professores que atuam na educação infantil acerca do trabalho com a literatura infantil em sala de aula, considerando a leitura como fator preponderante para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e do pensamento

- 1 Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Professora na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). liliane.ss@unitins.br;
- 2 Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (FNT) e Professor na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). rodrigo.vn@unitins.br;
- 3 Doutoranda em Educação (Educanorte) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Professora na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). mariana.sn@unitins.br.

crítico-reflexivo. Centra-se em uma abordagem interativa e dialógica, a luz de mediações pedagógicas reflexivas, no fito de resgatar o valor da leitura literária, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

O público-alvo do curso é composto por professores em formação dos cursos de Pedagogia (Palmas e Araguatins), Serviço Social e Letras, da Unitins e por professores dos primeiros anos da Educação Infantil do município de Palmas-TO.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O levantamento bibliográfico tem sido substancial em todas as ações do curso extensionista, já que influencia decisivamente na execução das demais etapas. Nesse sentido, antes de tudo, foi necessário o levantamento bibliográfico a respeito da temática em questão, visando à identificação do maior número possível de informações (MARCONI; LAKATOS, 2021). Buscou-se, a priori, um aporte bibliográfico que correspondia às demandas e aos domínios desta proposta, pautando-nos em fontes seguras e confiáveis, advindas de livros, dissertações, teses e artigos científicos.

Nesse sentido, muitos materiais bibliográficos e documentais têm sido utilizados no curso de extensão, no propósito de subsidiar reflexões e discussões, tais como: O pequeno príncipe preto, O menino marron, Minha mãe é negra, sim, Menina bonita do laço de fita, As tranças de Bintou, Meu crespo é de rainha, Travessuras e magias no cerrado encantado, entre outros.

O curso está sendo desenvolvido com encontros *via Google meet*, com duração de uma hora. Inicialmente, o objeto de discussão (texto) é apresentado por um convidado com experiência técnica e acadêmica sobre leitura, interpretação e contação de histórias. No segundo momento, acontece a socialização e interação entre os participantes por meio de diálogo sobre leituras compartilhadas pelo convidado. Nesse momento, os participantes são instigados à reflexão, sondagem de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios e adquiridos no encontro.

As ações do curso de extensão têm acontecido em formato de oficinas, realizadas de modo remoto, pela plataforma do *Google Meet*, segundo descrito a seguir:

Oficina 1: A função da literatura na formação do leitor e socialização de biografias;

Oficina 2: Para começar: poema e poesias;

Oficina 3: Narrativas orais e contação de histórias;

Oficina 4: Leitura compartilhada, interpretação e socialização;

Oficina 5: Práticas pedagógicas instituídas para o ensino de literatura infantil e letramento literário nas escolas;

Oficina 6: Literatura infantil (fazer inter e transdisciplinar);

Oficina 7: Ilustração de livros infantis;

Oficina 8: Avaliação e Produção Textual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Busatto (2012), a contação de histórias é uma atividade essencial no processo de desenvolvimento da criança. Por isso, deve ser valorizada no meio escolar e desenvolvida com propriedade pelo professor, a fim de desenvolver habilidades de interação entre as crianças e favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Coelho (1984, p. 12): “[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite o uso da linguagem, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos”.

Assim, a criança, ao ouvir histórias, mergulha em um mundo de emoções e pode ser despertada para outras atividades importantes para o seu desenvolvimento. De acordo com Abramovich (2021, p.125), “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatral, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!”.

Nessa perspectiva, a fundamentação teórica deste trabalho perpassa pelos ensinamentos de Bettelheim (2002) Rodrigues (2005) e outros autores que defendem a importância do processo de contação de histórias, mas também focaliza estratégias práticas para que o professor possa desenvolver atividades em sala de aula, tornando o momento de contação parte do processo de ensino e aprendizagem. Para fundamentar essas estratégias, consideramos a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2017) e autores como Sisto (2012) e Miguez (2000) entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Descrevemos, a seguir, alguns relatos de experiências oriundos desta ação extensionista:

1- AÇÃO REFLEXIVA - LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES

Data: 24-11-2021

Horário: 9h

Carga horária para certificação: 4h

Relato: a oficina abordou discussões em torno de estudos relacionados à leitura, literatura infantil e sua relação com a formação do leitor. A professora refletiu com o grupo sobre a função da literatura e discutiu acerca dos tipos de livros infantis e literatura infantil. A ação contou com 16 participantes.

2- AÇÃO REFLEXIVA - ALFABETIZAR LETRANDO COM A LITERATURA INFANTIL

Data: 16-02-2022

Horário: 16h

Carga horária para certificação: 4h

Relato: a oficina esteve pautada na discussão de dois livros: Albetizar Letrando com a literatura infantil, de Fabio Cardoso dos Santos e Fabiano Moraes, e Como ler os clássicos desde cedo, de Ana Maria Machado. No primeiro momento, discutiu-se sobre as práticas de letramento literário para crianças em processo de alfabetização. E no segundo momento, houve uma reflexão acerca da discussão do que é exatamente um clássico e qual é sua relevância. A ação contou com 12 participantes.

3 - AÇÃO REFLEXIVA - VOZES NEGRAS NA LITERATURA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA.

Data: 31-03-2022

Horário: 18h

Carga horária para certificação: 4h

Relato: a discussão pautou-se na questão da representatividade negra na literatura, a importância de as crianças se identificarem com os personagens e como isso tem mudado desde a sua época de infância até os dias de hoje. As reflexões estiveram centradas na importância da representatividade na literatura não passar somente o tema da cultura afro, mas todas as demais

4 - AÇÃO REFLEXIVA – LITERATURA INFANTIL TOCANTINENSE

Data: 27-04-2022

Horário: 18h

Carga horária para certificação: 4h

Relato: O tema principal da oficina foram as formas e estratégias de como é possível levar às crianças tocantinenses a história do seu próprio estado através da literatura infantil, por meio das lendas e crenças. A professora discutiu o livro Travessuras e magias no cerrado encantado, apresentando traços e aspectos do cerrado tocantinense.

5 - AÇÃO REFLEXIVA – ILUSTRAÇÃO DE LIVROS

Data: 31-05-2022

Horário: 18h

Carga horária para certificação: 4h

Relato: a oficina apresentou diversas alternativas tecnológicas para que professores experimentem as etapas do pensamento de se criar um livro ilustrado.

6 - AÇÃO REFLEXIVA – CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Data: 28-06-2022

Horário: 18h

Carga horária para certificação: 4h

Relato: a oficina abordou diversas técnicas e estratégias para contação de histórias, trabalhando aspectos corporais e vocais, a circularidade e a pesquisa em histórias tradicionais. O foco foi propiciar

conhecimentos e reflexão acerca das diversas formas de se trabalhar com crianças (de todas as idades).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de propostas didático-pedagógicas em torno da literatura infantil tem sido realizada com o propósito da publicação dos resultados em um livro de suporte eletrônico (e-book) que será construído pelos envolvidos no curso e submetido para publicação na Editora Unitins.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2021. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em 22 ago. 2022.

BUSATTO, C. **Contar & encantar**: pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COELHO, N. N. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

MIGUEZ, F. **Somos todos leitores**. Curitiba: Pró-Infantil, 2000.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3.ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2012.

DE PROFESSOR À YOUTUBER: UMA ANÁLISE DAS REINVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO¹
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²
FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES³

RESUMO

Este trabalho resulta de estudos e inquietações realizados ao longo do curso de Especialização de Formação de Professores em EaD. O objetivo é investigar como professores de Parnaíba/Piauí reinventaram sua prática pedagógica utilizando estratégias de letramento digital durante a pandemia da Covid-19, tendo como problemática saber como as aulas on-lines produzidas por professores, no período da pandemia, revelam sobre o acesso às novas tecnologias e reinvenções pedagógicas na perspectiva do letramento digital. A metodologia é qualitativa do tipo abordagem da investigação foi qualitativa, percorrendo pelo eixo compreensivo-descritivo, que apresenta um ambiente natural como fonte dos dados, apresentando uma interpretação dos resultados presentes em narrativas, documentos pessoais, e fragmentos de entrevistas, entre outros. Os resultados apontam para uma

- 1 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal Delta do Parnaíba – PI, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pelo INTA e em Formação de Professores em EaD (FAESPA). Professora da SEDUC/Parnaíba e da UNIP/Parnaíba, tiachrisdamasceno@gmail.com;
- 2 Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI); em Gestão Municipal de Educação (UFPI) e em Formação de Professores em EaD (FAESPA); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora Educação Básica da SEMEC/Caxingó e do Ensino Superior na Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA), damascenopedagogico@gmail.com;
- 3 Orientador. Pedagogo. Doutor em Estudos da Linguagem. Mestre em Educação. Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA), E-mail: afraniofmn@gmail.com.

urgência na reflexão e adequação do modelo atual de educação pautado com a tecnologia através de formatos novos que possibilitem a aprendizagem plena e significativa dos estudantes, da maneira que permitam que esse percurso formativo e educativo seja avaliado de um jeito assertivo.

Palavras-chave: Letramento Digital, Reinvenção Pedagógica, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho socializa os resultados de uma pesquisa realizada no município de Parnaíba, PI, visando discutir a atuação docente durante a pandemia do novo coronavírus (Sars- CoV-2) no ano de 2020. Nesse período, foi necessário apoio e formação aos professores da rede municipal de educação face ao uso de tecnologias da comunicação e informação, para assim garantir um pouco mais de qualidade no processo ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

A pesquisa em foco, teve como objetivo geral: investigar como professores de Parnaíba/Piauí reinventaram sua prática pedagógica utilizando estratégias de letramento digital durante a pandemia da Covid-19. E, como objetivos específicos: a) Analisar a prática dos professores em gravar e editar vídeos; b) Consultar as concepções e princípios formativos aos quais os professores foram submetidos durante o período pandêmico; c) Analisar as vídeo-aulas produzidas pelos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Parnaíba durante a pandemia da Covid-19.

O trabalho investigativo surgiu da necessidade de problematização do trabalho docente em tempos de isolamento social, adotado como medida de proteção ao avanço do novo coronavírus (Sars-CoV-2) e da sua disseminação em todo o território nacional. Essa doença trouxe à tona a emergência e a fragilidade do uso Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Os professores enfrentam, em seu cotidiano escolar, múltiplos desafios para utilização e viabilização de uma ação pedagógica adequada para esses tempos de COVID-19, apesar existir documentos que norteiam e orientam o letramento digital via ação pedagógica tecnológica.

Vale ressaltar que, nesse tempo de pandemia, são múltiplos os softwares multiuso, tais como: smartphones, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, ferramentas colaborativas, notebooks, celulares, tablets, aplicativos, dentre outros recursos produzidos e reelaborados continuamente à serviço da educação escolar. Essa realidade instaura o desafio do uso e do acesso dessas tecnologias e da internet de forma proativa e crítica. Aos estudantes, apesar das ameaças, o ensino remoto ou a distância foi a saída para que pudessem interagir, buscando conexão, comunicação e a troca de ideias online, e com isso não perderem o ano letivo.

Nessa conjuntura, a mediação tecnológica é central, pois encontra a razão da sua existência na necessidade dos indivíduos envolvidos no processo pedagógico, dentre eles o docente. É imperativo buscar novas metodologias de ensino e desvelar os desafios que impedem que o processo de ensino-aprendizagem ocorra no ambiente on-line de ensino de forma relevante e crítica.

Dessa maneira, apresenta-se, neste trabalho, os resultados de uma investigação sobre como os docentes reinventaram sua prática pedagógica utilizando estratégias de letramento digital durante a pandemia da Covid-19. Isso foi feito por meio da análise do tipo de orientação expressa nos documentos norteadores de formação continuada e, posteriormente, das normativas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba, PI, para a elaboração e confecção do material didático-pedagógico no período de isolamento social: videoaulas e demais documentos, que viabilizaram a continuidade do ano letivo de 2020. Na pesquisa, considerou-se o uso de recursos e estratégias tecnológicas, uma vez que os professores foram intimados a agir, durante este período de urgência e incerteza, como *youtubers*.

Reafirma-se que o foco da pesquisa empreendida foram as reinvenções docentes durante a pandemia da Covid 19. Nesse período, atuaram como professores e youtubers, cuja reinvenção considera o uso de recursos e estratégias tecnológicas, uma vez que os professores foram conduzidos a agir durante este período de maneira contextualizada com o novo normal, e suas salas de aulas se tornaram a tela dos celulares e computadores, e suas mediações deviam ser através delas.

Considerando isso, a questão central da investigação foi saber: O que as aulas on-lines produzidas por professores, no período da pandemia, revelam sobre o acesso às novas tecnologias e reinvenções pedagógicas na perspectiva do letramento digital?

Diante disso, espera-se que este trabalho colabore para produção de reflexões novas que apontem para a (re)organização de uma rede pedagógica de formação contínua em letramento digital para os professores.

METODOLOGIA

A abordagem da investigação foi qualitativa, percorrendo pelo eixo compreensivo-descritivo, que apresenta um ambiente natural

como fonte dos dados, apresentando uma interpretação dos resultados presentes em narrativas, documentos pessoais, e fragmentos de entrevistas, entre outros.

Os instrumentos para a produção de dados foram a observação e a entrevista. Esclarecemos que a coleta de dados foi realizada com a observação do trabalho dos professores.

Através desta investigação problematizamos a reinvenção dos professores diante do uso e adequação das novas tecnologias de informação e dos ambientes virtuais de aprendizagem na formação docente para o desenvolvimento do letramento digital. Este viabiliza diferentes maneiras de conceber a leitura, a escrita e suas práticas sociais e como resultado disso, apresenta uma demanda ao professor de uma busca constante de formação, não podendo ser considerado apenas um transmissor de conhecimento, mas um dinamizador e orientador do processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: LETRAMENTOS DIGITAIS

Na primeira parte deste texto, focaliza-se uma discussão sobre a prática pedagógica do professor que foi intimado a trabalhar no isolamento social em 2020, via uso das novas tecnologias de informação e dos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse contexto, é relevante olhar para que tipo de formação os professores participaram e como o Letramento Digital foi contemplado nesse processo.

Diante das necessárias mudanças sociais, econômicas e educacionais que a pandemia da COVID-19 propiciou, destaca-se que um dos aspectos que permeia as pesquisas sobre novas formas de ensinar e aprender, é o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e a sua mediação no ato pedagógico na contemporaneidade.

Face ao avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e o crescimento do acesso às redes virtuais de informação, os professores se veem perante a demanda do ensino remoto em meio à EaD e do Letramento Digital, os quais se configuram como novos desafios de ensinar e aprender, porém essa preparação foi feita ao longo

do curso da pandemia, e isolados a formação ficou por conta, também, da tecnologia, realidade que cresceu, consideravelmente, em 2020.

Nesse contexto, percebeu-se o aumento do uso dos recursos tecnológicos para a realização da educação, bem como o amparo das normas e da formação na prática diária do professor. O cenário construído realçou a importância do Letramento Digital, que é um conceito recente, que leva em consideração aprender e compreender os novos ambientes virtuais de aprendizagem, que se utilizam de maneira crescente os computadores, a internet, os textos digitais e diversas formas de interagir pelas redes.

O conceito de letramento surgiu com a finalidade de estender as práticas de alfabetização que, por sua vez, diz respeito ao ato de codificar e decodificar o código linguístico, garantindo entendimento e possibilidades de aprendizagem. Diante dessa ideia de alfabetização surge o termo letramento, este vai corresponder ao uso na sociedade das mais variadas práticas de leitura, tais como: fazer leituras de imagens, compreender um texto e usar tais conhecimentos em seu cotidiano.

Nesse enquadre, com o advento e avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), tem-se a necessidade da criação do conceito de Letramento Digital, como uma nova maneira de entender as práticas de leitura e escrita partindo do manuseio de ferramentas tecnológicas como o computador, a internet, os chats, as salas virtuais, entre muitos outros recursos disponíveis na rede. Diante dessa realidade, o professor, além de dominar a teoria da leitura e da escrita, precisa saber utilizar os novos recursos tecnológicos, entender e, assim, fazer uso dessa linguagem, como apontam Coscarelli; Ribeiro (2011, p. 17) “precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar”. O professor que conseguiu dominar tais ferramentas, viabilizou um trabalho pertinente ao contexto de isolamento social que se alastrou pelo mundo, e encontrou no Brasil muitos impasses de acesso e de trabalho com a tecnologia, sendo o mundo virtual o meio mais eficaz para fazer-se chegar até o estudante os conhecimentos mediados pelo professor.

O letramento digital se apresenta como um conjunto de habilidades que conduzem ao “uso reflexivo das tecnologias digitais e à capacidade de criação por meio delas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM,

2016). Nesse pensamento pode-se compreender que o letramento digital oportuniza o desenvolvimento de um posicionamento crítico-reflexivo, para que se utilizem as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na vida em sociedade de maneira dinâmica, progressista, talentosa (RODRIGUES E GOMES, 2020) ampliando, assim, o seu aspecto de desenvolver as capacidades de interação social e digital.

Diante do uso ainda mais necessário das tecnologias digitais, Rodrigues e Gomes (2020, p. 12) afirmam que:

As tecnologias digitais, assim como os gêneros digitais, fazem parte do nosso cotidiano. No entanto, apesar de todas as possibilidades que as inovações tecnológicas proporcionam, os usos que são feitos delas são diferentes por cada pessoa. Por conta disso, o letramento digital - podendo também ser encontrado no plural como letramentos digitais, uma vez que a pluralização remete-nos à diversidade dos usos tecnológicos possíveis - faz-se primordial para a vivência nestes novos tempos, em que atualizações tecnológicas são apresentadas com uma grande rapidez no mercado e, da mesma forma, tendem a ser rapidamente inseridas em variados contextos.

Para os autores, o uso diário das tecnologias digitais acontece de múltiplas formas, uma vez que a urgência em dominarmos as tecnologias nos tempos atuais aponta para um processo plural de letramento. Essa realidade demandou dos docentes, sobretudo, na pandemia da Covid-19, atuar com práticas cada vez mais tecnológicas para conseguir fazer chegar ao seu alunado de forma mais eficiente.

Considerando isso, entende-se que o domínio das tecnologias se faz necessário e o seu manuseio eficaz depende, não apenas das informações sobre seu uso, mas da criação e imaginação de algo novo, pois como destacam Rodrigues e Gomes (2020, p. 15): “[..], um indivíduo pode saber ligar e desligar um computador e não saber utilizá-lo para editar um texto, salvá-lo e imprimi-lo, ou saber como publicá-lo na internet e influenciar um público leitor de modo que suas ideias sejam acolhidas por outros”.

Nessa perspectiva, os ambientes virtuais de aprendizagem têm muito a ser aproveitado, pois viabilizam a interação com o mundo e uma possibilidade infinita de dados que podem contribuir para expandir o

contato com diversas culturas e maneiras de aprender. No entanto, o professor ainda tem um acesso restrito aos recursos tecnológicos, pois não alcança a maioria dos alunos, faltando investimento direto e estruturas adequadas nas instituições de ensino. Essa realidade se torna o maior desafio dos professores para lidar com as ferramentas tecnológicas.

Ampliando essa discussão, Xavier (2005, p. 134) realça que

[...] o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se comparamos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Esse pensamento leva a entender que o uso das tecnologias exige que o docente adquira habilidades de uso da linguagem, seja escrita, falada ou não-verbal, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, se torne capaz de formar indivíduos, também, digitalmente letrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa buscou canais e demais plataformas que foram utilizadas para o atendimento das necessidades dos alunos diante do isolamento social no ano letivo de 2020, estes precisaram criar estratégias de ensino que chegassem até seus estudantes de maneira igualitária, no entanto as aulas se limitaram a grupos de *WhatsApp* (áudios e/ou *link's* de canais já criados no *YouTube*) e apostilas impressas entregues semanalmente. Pouco se ofertou aos alunos durante 2020, salvaguarda uma das autoras dessa pesquisa, que tão logo iniciou o isolamento social, pensou na construção de um canal no *YouTube*, conexão que facilitaria o acesso e garantiria a aproximação da professora para com seus alunos. A plataforma do *YouTube* se caracteriza por ser repositório de vídeos gravados e/ou ao vivo, sem que seja necessário fazer o download do mesmo, apenas que o dispositivo esteja conectado à rede de internet.

Como o recorte espacial dessa pesquisa é a cidade de Parnaíba/PI verificou-se uma produção mínima para as análises, sendo somente encontrado nas pesquisas o canal: Aprendendo com a Tia Chris Damasceno.

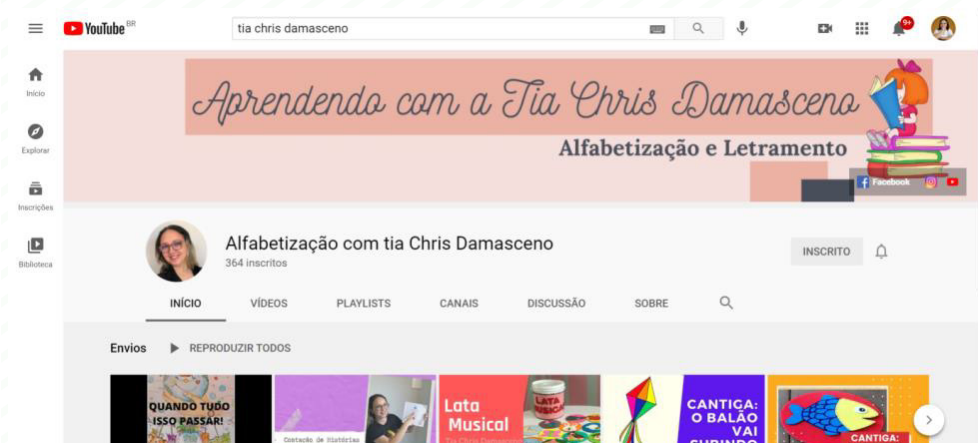


Imagem 1: Tela de Início do Canal

Fonte: Canal da Tia Chris Damasceno

Partindo das análises e observações no canal supracitado, formulamos uma entrevista, para analisarmos a condução do processo educativo através da ferramenta criada, e sua interação para com os alunos.

ANÁLISE DE UMA VIDEOAULA

A vídeo-aula analisada foi a com a temática: Contação de histórias: Aperte aqui (Herve' Tullet) que pode ser acessada através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=9hJ5y8gIZJE&t=71s>. A professora faz a contação de história partindo de um livro específico, que abrange a aula de cores, e formas geométricas, de forma dinâmica ela faz a leitura do livro, apresentando suas especificidades e após isso ela direciona os alunos para a interpretação e compreensão do texto, visto as dificuldades de acesso dos alunos à rede de internet, as indicações de atividades são feitas na apostila e no grupo de WhatsApp.

Para Freitas (2018): 'nos últimos anos, as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) têm desempenhado papel relevante no que diz respeito à inovação e ao desenvolvimento econômico,

político, social, cultural e educacional', constatação que se refere ao avanço significativo da tecnologia e a possibilidade hodierna de ampliar o alcance das aulas através das mídias e redes sociais.

ENTREVISTA

A professora entrevista é pedagoga, psicopedagoga e mestrando em ciências da educação, possui 13 anos de magistério, é efetiva da rede municipal de ensino de Parnaíba, além de ser formadora em programas de formação inicial (Residência Pedagógica) e formação continuada de professores na rede privada. Ao ser interpelada sobre a presente pesquisa, viu-se diante da sua própria prática, que conduzirá e será analisada ao longo deste trabalho.

Diante da ausência de sujeitos, as seguintes perguntas foram feitas em formação e entrevista e obtivemos as seguintes respostas que serão analisadas individualmente.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDEMIA

A pergunta versa sobre as práticas pedagógicas durante a pandemia. Como foram planejadas as suas práticas pedagógicas com seus alunos durante a pandemia?

As aulas passaram a acontecer no formato assíncrono utilizando o whatsapp como meio de comunicação entre a escola e as famílias; atividades impressas eram organizadas e entregues semanalmente/quinzenalmente na escola para as famílias que não tinham acesso à internet. Diante dessa realidade, decidi criar um canal no YouTube, para que contando histórias (representando) e assim orientando o fazer das histórias na apostila eu pudesse chegar mais perto dos alunos, e os que não soubessem ler e tinham pais analfabetos também tivessem oportunidades de participar da aula. O espaço ainda não era o que queríamos, mas naquele momento era o melhor que podíamos fazer.

As práticas pedagógicas são realizadas em um cenário escolar para nortear os pensamentos e ações da escola diante das suas funções e papéis sociais, englobando os fazeres escolares de maneira global

(DAMASCENO, 2016). As práticas pedagógicas que abordaremos neste artigo são as de planejamento escolar durante a pandemia.

O trabalho escolar é uma atividade consciente e sistemática, cujo centro está na aprendizagem dos alunos, de maneira que nesta pesquisa abordamos o planejamento como prática pedagógica docente e de gestão indispensável para que se possa intervir na realidade do aprendizado das crianças. Para Libâneo (1994, p. 222): “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Para tanto a necessidade de planejar se dá diante de toda e qualquer prática pedagógica, como prática racional de verificar a realidade a qual está inserida a aula.

COMPLEXIDADE DAS AULAS NA PANDEMIA

Aponte a nós a ação mais complexa da prática pedagógica a ser assumida ao longo da pandemia.

A ação mais complexa deste período foi realizar as produções e edições de vídeo aulas, tendo em vista a necessidade de aprender a utilizar aplicativos para tal procedimento.

As NTIC's modificaram e ajudaram na transformação das práticas pedagógicas. Essa mudança tornou-se ainda mais significativa em tempos de isolamento social e de aulas remotas, que mostrou à educação a possibilidade de dar aula através das mídias digitais. Assim, a procura pelas redes de acesso à internet cresceu consideravelmente na nossa sociedade nos últimos tempos, no entanto ainda temos sérios problemas de acesso à rede.

Nesse contexto de pandemia o processo de comunicação em tempo real ou remoto, independentes do local e a distância possibilitou uma maior interação entre as pessoas, no entanto se faz necessário um esforço maior para que a educação esteja ao alcance de todos, por isso a opção de gravar e editar vídeos que a professora apresentou, na intenção de fazer chegar a todos os seus alunos o conhecimento, sendo este de domínio de todos.

AVALIAÇÃO DO MODELO DE AULA ADOTADO

Como você avalia a transformação do modelo de aula (remota/on-line) adotado durante a pandemia?

O modelo de aula utilizado foi satisfatório levando em consideração a realidade em que nos encontramos, pois era o que tínhamos de possibilidade para oferecer.

Diante da necessária mudança no processo de ensino, os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitaram a única maneira de gerar interação os estudantes e suas famílias, ocasionando infinidade de dados que colaboram para expandir as formas de aprender. No entanto, o professor ainda tem um acesso restrito aos recursos tecnológicos, pois não alcança a maioria dos alunos, faltando investimento direto e estruturas adequadas nas instituições de ensino e formação na área de tecnologias para os docentes. Esse se torna o maior desafio dos professores para lidar com as ferramentas tecnológicas.

Ainda se afirma que

a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais, e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (BRASIL, 2020)

O Conselho Nacional de Educação enfoca assim a reorganização na prática docente, apontando meios de como os professores chegarem até seu alunado por intermédio da tecnologia, e no cenário pandêmico possibilitou a realização de atividade não presenciais como maneira de cumprir a carga horária anual, ação que se fez necessária para que a educação não parasse e o *déficit* de aprendizagem fosse ainda maior.

FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA

A Secretaria Municipal de Educação possibilitou uma formação contextualizada para o momento de aulas remotas? E de que maneira

you evaluate the training realized by the Municipal Secretary of Education for the teachers in remote times?

In the year of 2020, no training was offered in respect to remote teaching, giving the teacher total responsibility in the search for their training. As there was no training, there is nothing to be evaluated, but we need to reflect on this role of the Seduc in conducting the process and not omitting to do it.

The National Curricular Base/Teachers (BNC/Teachers) presents that teacher training is a practice above all human, elucidated in the educational area as theoretical, framed in the aspects of research, part of the political social and educational content, and of a pedagogical practice (BRASIL, 2019).

As researches on teacher training culminate in a process of acquisition of knowledge of relationships, that organize the training, taking into consideration the teacher as an individual that will be inserted in a discussion that transcends their field of action, when there is no offer of this training, it tends to leave 'free' and 'loose' the formative process.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pandemia da Covid-19 a educação sofreu inúmeros impactos desde a ausência das aulas presenciais até questões econômicas e sociais, dificuldades de aprendizagem e de acompanhar o processo de ensino, e verifica-se a necessidade de ampliar horizontes formativos para que aos poucos se estabeleçam parâmetros de retorno e de continuidade das práticas vivenciadas, no entanto, muito ainda está por se fazer, buscar e melhorar para que a educação garanta uma aprendizagem plena e eficaz.

There are many challenges to be faced in the post-pandemic, such as: feelings and mental health of both students and teachers, the insecurity of return, the difficulties of learning in the absence of face-to-face classes during more than one school year, lack of training pertinent to the digital culture, revision of the current model of education, the search for a hybrid teaching focused on active methodologies, in short, the education

precisará de norteamentos estruturados e alicerçados na sensibilidade que se apresenta o momento de pandemia. Tais aspectos, contudo, deriva não somente da procura por formatos tecnológicos mais novos e modernos, mas de uma formação dos professores e outros profissionais da educação que seja intensa e competente, que promovam ação-reflexão-ação diante do novo normal e da nova educação.

Espera-se com a realização da pesquisa possa colaborar com a reflexão dos professores e suas instituições acerca da formação continuada e do alinhamento de sua prática ao uso da tecnologia. Diante desse contexto espera-se que os docentes repensem e reorganizem o processo de ensino, os gestores garantam o êxito ao longo do processo e os estudantes se adaptem à nova forma de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer Técnico BNC/Professores**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 25 de março de 2021.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DAMASCENO, Ana Christina de Sousa; DAMASCENO, Christiana de Sousa. **Concepções de Planejamento que Orientam as Práticas Pedagógicas da Escola Municipal Felipe Neris Machado em Caxingó/PI**. Revista Psicologia e Saberes. ISSN 2316-1124 V.8, N.10 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Tradução de Marcos Marcionilo. **Letramentos digitais**. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, 352p.

FREITAS, Gislana de. Letramento digital e formação docente: o curso de pedagogia em foco. Revista Educação e Tecnologias, CIET, EMPEV. 2018. 355-16-3707-1-10-20180521.pdf. Acesso em 19 de março de 2021.

RODRIGUES, Adelane Brito; GOMES, Francisco Wellington Borges. **Letramento digital e currículo na educação a distância: uma análise**

da proposta político-pedagógica para a formação de professores em um curso de Letras. Revista Linguagem em Foco, v.12, n.2, 2020. p. 109 - 128. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4049>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. UFPE. Disponível em: www.scielo.com, acesso em: 10 de agosto, 2016.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

DIÁLOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO¹
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS²
EDMILSON RODRIGUES CHAVES³
VERÔNICA LOPES DOS SANTOS⁴

INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo se deparou com a pandemia da Covid-19, e consequentemente com mudanças drásticas em nosso comportamento, hábitos e processos de convívio social, o isolamento social foi adotado na maior parte do planeta, tivemos que nos adaptar a novas rotinas, de vida e de trabalho.

No campo educacional, mas especificamente no Estado do Ceará o cancelamento das aulas presenciais ocorreu por meio do decreto N^o 33.510 de 16 de março de 2020, que trata sobre a situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção

- 1 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, gervizfernandes@gmail.com;
- 2 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, idalinamariasampaio@gmail.com;
- 3 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, edmilsonchaves@unilab.edu.br;
- 4 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, veronica.santos@prof.ce.gov.br.

da infecção humana pelo novo coronavírus, em seu Art. 3º parágrafo III, suspende, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias:

- atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março;

Posteriormente, outras Leis, Decretos e Resoluções vinham orientando o início das aulas remotas, diante das diversas formas de experiência de aprendizagem, os municípios cearenses criaram um plano de atividades remotas de ensino. Essas mudanças drásticas no campo educacional afetaram tanto o fazer pedagógico dentro do ambiente escolar, como a formação continuada desses professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará.

Em 2021, as formações ofertadas pelo Programa MAIS PAIC em parceria e colaboração com os municípios cearenses ofertou o EAD MAIS PAIC, trazendo alguns diferenciais com Formações Regionais Utilizando novas metodologias /programas que buscam viabilizar e levar propostas de ações pedagógicas aos estudantes, em diversos contextos e de diversas formas, em consonância com a realidade do estado do Ceará.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca compreender os desafios e possibilidades que perpassam as formações continuadas dos professores alfabetizadores ofertadas pelo Programa Mais Paic durante o ano letivo de 2021. Para tal, o relato de experiência se baseia em um estudo bibliográfico, que se estrutura em uma perspectiva metodológica reflexiva e problematizadora, contextualizada teórica e historicamente acerca da formação continuada e de pesquisa-formação, através de texto descritivo que analisa uma ação formativa realizadas com uma turma de professores alfabetizadores que participaram no ano de 2021 do ciclo de formações do Programa Mais Paic, ofertado pelo município de Tianguá-Ce.

Durante os anos de 2020 e 2021 as formações continuadas ofertadas aos professores da rede municipal de ensino fez o uso de ferramentas importantes de interação a distância, como os fóruns disponibilizados no Google Classroom, a produção de atividades remotas utilizando aplicativo de mensagem instantânea, a participação nos formulários ao final de cada módulo, webinar, que proporcionarão a

construção, a consolidação e o compartilhamento de saberes essenciais para o contexto atual.

O formato das formações EAD 2021 buscaram contribuir para o aprimoramento de dos professores levando propostas e trazendo discussões sobre as diversas estratégias que pudessem ser utilizadas para minimizar as problemáticas causadas por este momento tão peculiar vivenciado na educação cearense.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Estado do Ceará destacou-se nas últimas décadas nos índices educacionais da educação pública, muito dessa conquista que deixa o estado nos rankings nacionais das avaliações da educação básica se devem pelo fato de que em 2007, por meio da Lei nº 14.026, foi criado o PAIC, sendo ofertado em todos os 184 municípios cearenses, especificamente com objetivo de elevar o índice de alfabetização das crianças até 7 anos de idade e conseqüentemente elevar os índices de aprendizagem:

Art.1º Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem (CEARÁ, 2007, p. 1).

Essa colaboração entre Estado e Municípios cearenses visava o fortalecimento da aprendizagem dos alunos até o 5º ano do ensino fundamental. Já em 2011,houve uma ampliação do Programa passando a configurar como PAIC MAIS, direcionando mais ações para as formações continuadas dos professores da rede pública que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com essas ações são disponibilizados um acervo de materiais, e um amplo apoio da gestão dos municípios e famílias dos estudantes. Em 15 de dezembro de 2015, a lei nº 15.921 ampliou novamente o Programa, agora intitulado Mais Paic – Programa Aprendizagem na Idade Certa (CEARÁ, 2015).

O fortalecimento dessa política pública fomenta o acompanhamento das aprendizagens e o envolvimento dos professores com sua formação continuada, pois a formação inicial não pode ser vista como

ponto final do processo educativo daquele que se torna educador, pelo contrário, uma é o início da caminhada da outra, o professor constrói sua jornada atravessado por sua formação inicial, a contínua e a continuada, conforme Tardif descreve:

[...] a formação dos professores supõe uma contínua, no qual, durante toda carreira docente, as fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. [...] Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial [...]; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente (TARDIF, 2002, p.287)

Autores como NÓVOA (1991), CARVALHO; SIMÕES (1999), ALMEIDA (2002), TARDIF (2000, 2002, 2014) analisam a formação continuada do professor através da tendência crítico-reflexiva, percebendo os professores como os responsáveis pela formação de outras pessoas, e conseqüentemente, de sua própria formação. A formação, quando direcionada para a (re)construção de um professor reflexivo sobre sua prática e teoria de ensino, as contribuições podem ser vivenciadas no processo de alfabetização dos alunos.

Diante do contexto histórico a formação continuada de professores no Estado do Ceará, essa política de formação não poderia ser paralisada, o Estado continua ofertando, agora em formato on-line, adaptando-se ao novo contexto e as novas demandas que a educação, potencializando o papel do professor de aprender e de ensinar.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Diante do percurso da pesquisa desenvolvida, optou-se por uma pesquisa qualitativa, tal abordagem fez-se necessária, pois segundo Minayo:

Responde a questões muito particulares. (...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos

que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2007, p. 21)

Considerando o campo de pesquisa e os sujeitos investigados através de sua singularidade e suas características próprias, para compreender como o circuito formativo perpassou as realidades distintas vivenciadas pelos seus participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse novo tempo atípico, tivemos o constante desafio de adaptar nossa realidade, e o modelo de trabalho, de forma a potencializar o fazer pedagógico, com tal proposta o município de Tianguá ofertou para os professores da rede municipal de ensino que lecionam nas turmas do ciclo de alfabetização o I Circuito Formativo: Diálogos de alfabetização, o qual ocorreu entre os dias 26/04/2021 à 29/04/2021, transmitido pelo you Tube, pela página oficial da Secretaria de Educação de Tianguá, o evento que inicialmente seria ofertado apenas para os 120 professores alfabetizadores da rede municipal, repercutiu em números elevados de alcance, percebidos através das visualizações em cada transmissão que puderam ser acompanhadas, como descreveremos a seguir.

O evento subdividido em quatro dias, abordou as seguintes temáticas: Dia 26/04 - Palestra Socioemocional com a palestrante Professora Kátia Freire - “Socioemocional em foco: Integração entre o sentir e o aprender”, contando com 533 visualizações até a data de escrita desta pesquisa. No segundo dia, 27/04 trazendo como tema: “Um olhar através da OCPC”, com a Professora Edilange Vieira, o qual conta com 531 visualizações. Dia 28/04, a temática trouxe: “Possibilidades e reflexões sobre o ensino híbrido” com a Professora Marília

Gaspar, e um total de 398 visualizações. No último dia do Circuito formativo, dia 29/04, o encontro encerrou com a participação de professores da rede pública que foram selecionadas para apresentar “Experiências Exitosas: De professor para professor”, as mesmas trouxeram experiências, projetos e acompanhamento pedagógico, falando sobre sua prática durante as aulas remotas e compartilhando vivências no processo de alfabetização dos alunos.

Diante dos números alcançados, das interações via chat e das experiências exitosas dialogas durante o percurso formativo, foi possível

perceber que contribuiu para que o professor sentiu-se acolhido, buscando mais uma vez através das formações continuadas do MAISPAIC desenvolver de forma autônoma, participativa e colaborativa as ações pedagógicas propostas em sala de aula. O circuito formativo contribuiu, mesmo de forma on-line para que a formação continuada do professor alfabetizador continuasse se construindo, não somente seus saberes de forma reflexiva, mas de seus pares em curso, pois os saberes individuais e coletivos que se transformam em outros saberes construídos historicamente, através das relações e vivências entre seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da maior crise mundial de saúde dos últimos 100 anos, com consequências diretas no processo educacional, todas as ações e propostas do Governo do Estado do Ceará e das entidades educacionais, foram direcionadas para a minimização das desigualdades sociais e educacionais que se encontram os sujeitos. O cenário da pandemia da Covid-19 gerou instabilidade e incertezas sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas também oportunidades para a aprendizagem em diferentes esferas.

O presente artigo nos possibilitou analisar e compreender a relevância da formação continuada ofertada pelo Programa MAISPAIC, dessa vez em formato on-line, possibilitando através da autonomia experimentada pelo regime de colaboração, que permite que os municípios adequem a formação diante da sua realidade, permitindo assim uma intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem, mesmo em um período tão atípico e desafiador para a educação.

Sem deixarmos depotencializar o nosso papel de aprender e de ensinar, a formação continuada do professor se refez, utilizando -se de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para intermediar a comunicabilidade entre profissionais do ensino e assim podermos minimizar os impactos que o isolamento social causou nos processos de formação.

Palavras-chave: Alfabetização, Isolamento social, Formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (paic). Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Proposta curricular de Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano** - Estado do Ceará. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v.

CARVALHO, J. M; SIMÕES, R. H. S. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora?** Artigo publicado em CD-ROM da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores. Caxambu: 1999. Decreto Nº 33.510 de 16 de março de 2020, disponível em: <https://coronavirus.ceara.gov.br/project/decreto-no-33-510-de-16-de-marco-de-2020/> acesso em: 28 out. 2022.

MINAYO, M. C. L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA. A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TIANGUÁ, acesso em 29/10/2022, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCoRme7EDL-1C_OmMfzorWhg

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Revista Educação e Sociedade, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. (2002). **Saberes e formação profissional.** Petrópolis, RJ. Vozes, p. 9-55.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: METÓDOS PEDAGÓGICOS PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

KELVIA DE ASSIS CAVALCANTE SILVA¹
LARYSSA PINAGÉ DO NASCIMENTO LOPES²
STEFFANY DA SILVA GOMES³
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA⁴

RESUMO

A pesquisa apresenta reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem dos alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, da rede de ensino pública de Fortaleza - CE, e expõe alguns métodos pedagógicos que podem potencializar o processo de alfabetização. O estudo é de caráter qualitativo do tipo bibliográfico e empírico, realizado a partir de leituras para compor a base dissertativa, e de observações e vivências através do Programa Residência Pedagógica (PRP). Este programa, que é uma política educacional voltada à formação de professores, é uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IESs) e a rede de ensino básica por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade contribuir na formação inicial dos graduandos dos cursos de licenciatura em seus anos finais. A pesquisa tem como objetivo principal compreender os impactos que as dificuldades de aprendizagem causam no desenvolvimento

- 1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, kelvia.assis@aluno.uece.br;
- 2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, laryssa.pinage@aluno.uece.br;
- 3 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, steffany.gomes@aluno.uece.br;
- 4 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, tanciasamb@hotmail.com;

escolar, desde a aquisição da língua escrita até as relações entre criança - criança e sua autoestima. Bem como expor estratégias metodológicas que possam subsidiar o processo de aprendizagem tornando-o significativo e fazendo da criança sujeito ativo e autônomo. Dessa forma, faz-se fundamental o educador ter um olhar sensível, perceber suas angústias e dúvidas e identificar suas potencialidades para que o processo de aprendizagem seja eficaz. Ressaltamos, por fim, que para abrandar os fatores mencionados também é imprescindível a parceria família/escola, pois este compromisso firmado tende a beneficiar no processo aprendizagem do educando e contempla o educador no desenvolver do seu trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem, Práticas Pedagógicas, Alfabetização, Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O período de alfabetização demanda da professora conhecimento epistemológico, biológico e pedagógico, uma vez que o público alvo são crianças de 6 a 10 anos de idade. Epistemológico de deter as concepções teóricas que permeiam a apropriação da língua escrita, biológicas para compreender os processos cognitivos do indivíduo e pedagógico de saber quais são os percursos metodológicos e didáticos para tornar a aprendizagem favorável.

Ao longo dos anos, a alfabetização passou por renovações para desmistificar que o processo é mecânico e atualmente sabe-se que deve ocorrer de forma integrada com a realidade, para facilitar a assimilação e a criação de hipóteses de leitura e escrita pelas crianças. Assim, dar enfoque em metodologias lúdicas, dinâmicas e criativas são alternativas que podem fazer com que esse processo seja proveitoso. Portanto, compreende-se que a alfabetização é mais do que apenas a codificação e decodificação de um texto escrito e a repetição, e sim um percurso na qual a rigorosidade da alfabetização - no sentido de aprender o alfabeto, as famílias silábicas - tenham significado para o educando.

Saindo desta visão macro é preciso adentrar na visão micro que é perceber como cada indivíduo estabelece a aprendizagem, quais suas especificidades, suas habilidades, seus conhecimentos prévios. A maneira como cada educando absorve o que está sendo ensinado pode ser classificado tanto no grau de entendimento do que está sendo estudado como em afinidade com o conteúdo programático. Partindo desse ponto, a criança pode apresentar facilidade ou dificuldade em determinado assunto e por isso é preciso que a professora faça um levantamento a nível individual e da turma para conhecer a realidade em que se encontram.

Esse levantamento pode ser feito por meio de avaliações diagnósticas - seja ela processual, dialógica, formativa, etc - para analisar e traçar estratégias de ensino e métodos pedagógicos que sejam grandes aliados durante esse processo, colocando o educando como um sujeito ativo e autônomo. Tal levantamento deve ir para além das habilidades de linguagem e escrita, mas também saber qual contexto social e escolar essa criança está inserida. Ou seja, a criança é um indivíduo

construído por camadas na qual foi moldada e que essas camadas são relevantes para compreender a dinâmica da aprendizagem.

Feito isso, o próximo passo é planejar e elaborar atividades que possam potencializar a aprendizagem da criança de acordo com o objetivo que a educadora pretende que ela alcance. Tais atividades direcionadas serão focalizadas para superar as dificuldades de aprendizagem e os obstáculos que enfrentam nesse percurso, tanto emocionais quanto cognitivos. Entretanto, é sabido que em sala de aula as turmas são numerosas e acaba que a educadora, que não tem outra professora para auxiliar, se encontra no dilema em que ou dar aula a turma ou focaliza no aluno com dificuldade de aprendizagem, pois não consegue suprir as duas demandas ao mesmo tempo.

Tal impasse faz com que as dificuldades sejam acentuadas, uma vez que o ano letivo transcorre normalmente e as demandas escolares - em relação às avaliações internas e externas - vão ocorrendo as crianças que estão com algum déficit na aprendizagem permanecem à margem. A docente vê-se impotente por não conseguir suprir as carências de seus alunos e estes seguem adiante, pois o sistema não permite reprovação, sem realmente ter um aprendizado real e significativo. E na perspectiva da criança ela vê-se atrasada em comparação a turma, o que pode ocasionar em duas possibilidades: a evasão desta da escola ou abandono simbólico. Ou seja, o sentimento de impotência é traduzido em fracasso e baixa autoestima.

Esta pesquisa tem como propósito investigar o processo formativo de cada estudante para compreender quais são as dificuldades apresentadas e como isso o afeta cognitivo e emocionalmente - sabendo-se que para o desenvolvimento estes dois estão atrelados - e expor métodos pedagógicos que visem o progresso das criança nos conhecimentos escolares de acordo com o nível de desenvolvimento exigido pelo sistema educacional.

Isto posto, o presente trabalho pretende compartilhar e refletir partindo das vivências e ações desenvolvidas como ex-residentes do Programa Residência Pedagógica (edição de 2020 - 2022) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, que tinha como subprojeto a Alfabetização. Ao longo do programa fomos alocadas em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza - CE, sendo possível acompanhar todo o processo que demanda nessa etapa da aprendizagem (alfabetização) em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.

Após observações e discussões em grupo ao longo do período, atividades direcionadas foram desenvolvidas respeitando os níveis de conhecimento de cada educando buscando relacioná-las com seu universo de interesse, para assim, alavancar e desenvolver o potencial de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem tanto na leitura como na escrita. Utilizamos como meio de registro para embasar as reflexões diários de campo e obras de autores como Corinne Smith (2007), Magda Soares (2020) e Mantoan (2002). Em razão disto, as experiências das ex-bolsistas com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem foi a motivação que levou a buscar alternativas de fomentar o processo de aquisição da linguagem escrita e oral. Sustenta-se também como motivação compartilhar com a comunidade acadêmica os resultados obtidos a partir de práticas pedagógicas que atendessem a necessidade de cada criança.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, do tipo de estudo de caso e empírico, realizada durante o Projeto Residência Pedagógica (PRP), na Universidade Estadual do Ceará- UECE, localizada na cidade de Fortaleza - CE. Esse projeto, no qual atuamos com regências nas salas de referência em uma turma do 4º ano, nos permitiu analisar e reiterar com algumas atividades e métodos pedagógicos para potencializar o processo de alfabetização das crianças. A partir de observações realizadas e das anotações do diário de campo, foi possível perceber a importância das atividades direcionadas para as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem. A aproximação/fundamentação teórica teve contribuições dos autores (Fernandez) como principais referências na realização desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[...] as dificuldades no processo de aprendizagem são como “fraturas” em que quatro níveis estão em jogo: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Para a autora, a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem

estariam relacionadas às causas internas e externas à estrutura familiar e individual e também as modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica. (FERNÁNDEZ, 1991)

Segundo a autora acima Fernández (1991), existem vários fatores que atrelaram essas dificuldades na aprendizagem, tais como o fator social, a estrutura familiar onde a criança está vinculada e as causas internas da própria criança. Todos esses fatores mencionados podem corroborar para essas dificuldades.

1. O CENÁRIO DA ESCOLA CAMPO O

Programa Residência Pedagógica é uma política pública de formação de professores, criado pelo Ministério da Educação (MEC), que em parceria com as Instituições de Ensino Superior e escolas da rede pública de educação básica, inserem discentes dos cursos de licenciaturas com o objetivo de aperfeiçoamento da prática docente, alicerçado aos conhecimentos teóricos e epistemológicos acumulados ao longo da graduação. Diante dessa perspectiva, o curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tinha como subprojeto a Alfabetização, na qual todas as ações, formações, planejamentos e estudos bibliográficos eram voltados à compreensão e desenvolvimento de atividades relacionadas à aquisição da leitura e da escrita.

A edição do PRP 2020- 2022 passou por três momentos durante a pandemia da doença COVID-19 - remoto, híbrido e presencial - e alocadas em turmas de 4º ano do ensino fundamental e sob a supervisão da preceptora de sala, as ex-bolsistas através de suas observações, reuniões semanais de estudos e planejamentos e regências puderam acompanhar nas turmas - diurno e vespertino - crianças entre a faixa etária de 8 a 9 anos. Inseridas nesse contexto pandêmico e de ensino remoto, foi perceptível que houve atraso e consequência na aprendizagem dos educandos, que tiveram o contato com a preceptora de sala a distância e por aparelhos tecnológicos. Desta forma, não se tinha ciência de qual nível de leitura e escrita as crianças estavam para, assim, realizar intervenções pedagógicas direcionadas.

Após a prefeitura de Fortaleza implementar o ensino híbrido foi que, por meio de atividades diárias e avaliações diagnósticas,

conseguiu-se realizar um levantamento das habilidades necessárias à alfabetização. O resultado obtido comprovou aquilo que já se imaginava, mas que não se tinha comprovações: de que na turma havia disparidades quanto aos níveis de leitura e escrita. A preceptora juntamente com a escola e em parceria com as bolsistas residentes pensaram em estratégias para deixar a turma no mesmo nível. Para isso, foram pensadas em atividades direcionadas para crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

[...] identificada a causa, ou causas, se caracteriza o problema e passa-se a planejar a intervenção, atuando junto à escola, aos pais e à criança. O objetivo é criar condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades nas quais a criança apresenta baixo rendimento. Isto é feito por meio de um planejamento de ensino que torne o estudo interessante para o aluno e seja adequado ao seu modo de resolver problemas; [...] (KAUARK; SILVA, 2008,p. 268)

Segundo as autoras, é preciso que o professor leve em consideração em seus planejamentos, atividades que atendam as especificidades e demandas de aprendizagem dos alunos. Dessa forma o aluno desenvolve a sua autoconfiança e o mesmo pode perceber que é possível realizar tal atividade.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADES DIRECIONADAS

Após o diagnóstico da realidade da turma, reuniões e análises foram feitas com a preceptora de sala e as bolsistas para elaborar estratégias que pudessem alavancar o processo de alfabetização. As atividades direcionadas foram feitas individualmente, levando em consideração a especificidade de cada uma. Abaixo será descrito um relato do processo.

VIVÊNCIA 1: Para a atividade direcionada foi utilizado com um dos educandos o alfabeto móvel e pedido para que formasse três palavras (ver apêndices A e B). A partir das imagens percebe-se que a criança está no nível de escrita silábico-alfabético, pois a palavra CACHORRO foi escrita KRAOR, atribuindo K para CA (que possuem mesmo fonema e atribuindo a consoante para a sílaba representou) RA para CHO (aqui

identificou duas conclusões: talvez tenha ficado confuso com a sonoridade de RO e do encontro vocálico CHO e trocou RO por RA) e R a RRO (atribuindo uma consoante ao encontro vocálico). Enquanto a palavra GOTA ele apenas trocou GO por GD, tendo a outra sílaba escrita de acordo com as regras gramaticais portuguesas.

De acordo com Magda Soares (2020, p.111)

Quando as crianças atingem a escrita silábico-alfabética, [...] revelam já ter compreendido que a sílaba é composta de mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam. Muitas já reconhecem que há nas sílabas sons que não registraram, mas não sabem ainda como representá-los.

Compreende-se a partir da citação acima que neste nível a criança está passando pela transição entre o silábico e o alfabético, podendo atribuir uma letra à sílaba, como no caso acima na palavra CACHORRO ou trocar uma letra como aconteceu em GOTA. Depois de as palavras montadas pelo educando, foi pedido que fragmentasse em sílabas e perguntado qual som escutava em cada uma, para assim conseguir associar o fonema à grafia. O objetivo da atividade direcionada consistia em trabalhar a consciência grafofônica.

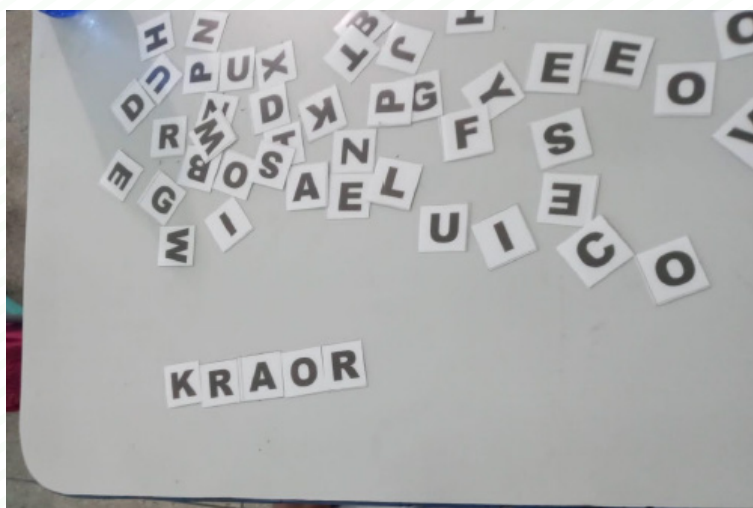


Fig. 1: Aluno construindo palavra cachorro com o alfabeto móvel

Fonte: PINAGÉ (2021)

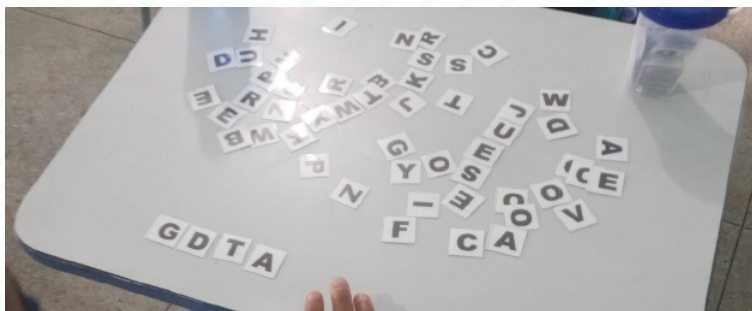


Fig. 2: Aluno construindo palavra gota com o alfabeto móvel

Fonte: PINAGÉ (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, compreende-se que a criança que possui dificuldades na aprendizagem é capaz de superar os obstáculos a partir do incentivo, da afetividade e de atividades direcionadas. Ressaltamos a importância da mediação da educadora nas atividades para que, assim, estas tenham confiança em si e acreditem no seu potencial. Logo, a autonomia da criança e a autoconfiança no seu potencial de aprendizagem é essencial, todavia o trabalho pedagógico do professor também se faz necessário, para a inserção desse aluno na sala de aula de maneira conjunta, para que nenhum aluno se sinta excluído (MANTOAN, 2002). Dessa maneira o aluno tende a sentir mais confiança e o processo de ensino e aprendizagem se torna significativo para ambas as partes.

É necessário que o professor tenha um olhar sensível e perceba que cada aluno tem as suas especificidades e que esse professor tenha em mente que é necessário conhecer ao máximo a realidade de cada educando, incluindo todos em suas atividades, não favorecendo aluno A ou B, acolhendo todos numa perspectiva de inclusão, tendo em vista que existem vários saberes e que o professor se desafie a contemplar os saberes de sua turma.

Percebe-se o quanto é importante o compromisso da escola juntamente com os profissionais da educação com a aprendizagem do aluno, pois quando a escola, o corpo docente e a família caminham juntos, as chances para que haja uma potencialização no processo de

alfabetização são maiores, pois a parceria se faz necessária para que esse êxito escolar ocorra.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), foi muito importante para nós bolsistas, pois nos possibilitou fazer parte da vida de cada aluno diretamente, juntamente com o auxílio da preceptora, onde conhecemos várias singularidades em que relacionamos a teoria com a prática. Conseguimos através dessas atividades perceber com mais precisão os reais níveis de leitura e interpretação textual das turmas. Os momentos de correção coletiva foram importantes para os alunos serem os sujeitos principais no próprio aprendizado, e estes demonstraram animação em atividades como essa. Percebemos que as interações aluno-aluno e aluno-professor são necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, visto que foi realizado ao longo do ensino híbrido, dentro do espaço da escola, fortificando os laços sociais, emocionais e educacionais que devido ao contexto atual estavam fragilizados.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer o convite da professora docente Tânia Serra Azul Machado Bezerra, que foi nossa coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica, e da professora Juliana Silva Santana, que nos incentivou a continuar escrevendo o artigo. São docentes inspiradoras e foi um convite ilustre de um evento riquíssimo e que sem dúvida contribuiu bastante com a nossa formação profissional.

Queremos agradecer também ao Programa Residência Pedagógica por nos proporcionar vivências reais e únicas para a nossa formação docente, na qual foi possível realizar regências de acordo com o nível da turma. Ressaltamos a necessidade de investimento em programas como esse na formação inicial, pois ao longo do programa os licenciandos vivem a imersão do ambiente e a dinâmica de sala de aula, bem como da instituição de ensino. Para além da formação docente, o programa proporciona a continuidade do desenvolvimento de pesquisas, sendo essenciais para acompanhar e divulgar as mudanças ocorridas que permeiam o campo da educação.

Por fim, somos gratas pela persistência de cada uma de nós, pois não foi nada fácil conciliar os dias em que todas poderiam se reunir, e mesmo com todas as demandas das disciplinas da universidade,

estágio, vida social/pessoais foi possível fazer um grande trabalho. Por acreditarmos que a pesquisa e ensino devem andar juntas somadas às aprendizagens ao longo do Programa Residência Pedagógica decidimos escrever este artigo.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ. A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 25, n. 78, p. 264-270, 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 16 dez. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda - as diferenças na escola. Pátio – revista pedagógica – ARTMED/ Porto Alegre- RS, Ano V, nº 20, Fev/Abr/2002, pp.18-28.

SOARES, Magda. Consciência fonêmica: a apropriação do princípio alfabético. In: SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, Contexto, 2020. p. 106-189.

SMITH, CORINNE Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick ; tradução Dayse Batista.– Dados eletrônicos.– Porto Alegre : Artmed, 2007.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO ESTADUAL DO CEARÁ: MARCOS SITUACIONAIS

FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES¹
FRANCISCA GENY LUSTOSA²

RESUMO

Presente estudo buscou refletir sobre as ações desenvolvidas pela rede pública de ensino do estado do Ceará para atender às pessoas com deficiência, a partir da identificação das primeiras tentativas institucionais, até os desdobramentos de políticas públicas para atender as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O caminho metodológico percorrido nos levou para uma abordagem qualitativa, de caráter documental por entendermos que o uso desta análise permite uma compreensão mais significativa dos dados coletados. O estudo evidenciou que sistema público de ensino do cearense seguiu, inicialmente, o modelo de educação especial compreendido como segregacionista e/ou institucionalizado, seguido do modelo integracionista (classes especiais). Evidenciou também que o Ceará, frente às novas funções na escola, (re)organizou políticas públicas a fim de garantir o atendimento aos estudantes com deficiência, ainda no ano de 2006, ação que parece ter favorecido o número significativo de matrículas de estudantes da educação especial e na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Educação Especial no Ceará, Políticas de Educação Inclusiva, Inclusão Escolar.

1 Doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Ceará - UFC, franciscasfn@gmail.com;

2 Professora orientadora: P.h.d, ProgaFaculdade de Educação - UF, orientador@email.com.

INTRODUÇÃO

As lutas por uma Educação Especial com caráter complementar ou suplementar à educação regular têm impulsionado o Brasil, nas últimas décadas, a construir diversas políticas públicas que assegurem o acesso dos estudantes dessa modalidade a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro. Documentos como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI), de 2008, constituem um paradigma pautado na concepção de igualdade e diferença como valores indissociáveis, configurando-se em um tema de grande complexidade, que precisa ser debatido no contexto escolar.

A inclusão escolar é um processo de iniciativa compartilhada e alicerçada nas dimensões culturais, política e práticas com vistas “a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim”, que presume uma inovação no contexto educacional para acolher a subjetividade e a diversidade de todos e de cada aluno. (BOOTH E AINSCOW, 2012, p. 7)). E embora a PNEEI aponte para a educação na perspectiva inclusiva, somente esse aparato normativo não é suficiente para assegurar o pleno acesso dos estudantes da educação especial aos saberes escolares. Figueiredo, Bonneti e Poulin (2010) apontam que há uma necessidade latente das escolas se transformarem em espaços que garantam um ensino verdadeiramente inclusivo, capaz de desenvolver o aprendizado de todos os estudantes.

No estado do Ceará, o histórico da escolarização dos estudantes com deficiência tem acompanhado o cenário nacional e constituído, em diferentes tempos e perspectivas, um percurso marcado pela grande efervescência dos movimentos sociais pela igualdade de acesso e permanência com qualidade desses estudantes no contexto educacional; atualmente, esse estado oferece aos alunos da Educação Especial diversos serviços educacionais, dentre os quais destacam-se os de natureza complementar e suplementar a escola regular.

Do exposto, este estudo tem por objetivo refletir sobre as ações desenvolvidas pela rede pública de ensino do estado do Ceará para atender às pessoas com deficiência, a partir da identificação das primeiras tentativas dessa natureza, feitas, ainda, de modo isolado e com viés assistencialistas, até as mais recentes como a criação do Centro

de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE) que tem como objetivo complementar ou suplementar serviços educacionais necessários ao desenvolvimento do aluno na escola regular. É importante lembrar que as primeiras iniciativas de escolarização de estudantes da Educação Especial, assentam-se em um cenário de transformações causadas pela industrialização e urbanização da sociedade, na década de 1930, que já se iniciavam e ganhavam curso no Brasil, a partir do estado Rio de Janeiro.

O caminho metodológico percorrido neste estudo, levou-nos à uma análise documental dos diplomas normativos da educação especial, elaborados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-Ceará), com vistas à identificação das ações desenvolvidas por essa rede pública de ensino Ceará para atender estudantes com deficiências.

No processo de análise e interpretação dos dados coletados, buscamos superar três obstáculos presentes no trabalho do pesquisador: i) a ilusão do objeto apresentar-se como é; ii) a riqueza do material coletado ser minimizado em função das técnicas e métodos e; iii) a dificuldade de interrelacionar as teorias e os conceitos com os dados coletados. (MINAYO, 1993). Para tanto, adotamos a técnica de análise de conteúdo, por essa estabelecer um caráter objetivo, sistemático e qualitativo dos achados da pesquisa.

A seguir o estudo apresenta um breve resgate histórico das ações e serviços da educação para os estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação, a fim de compreender o percurso da educação especial e a sua inserção no modelo da inclusão escolar.

UMA BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO CEARÁ

Ao tratar especificamente das iniciativas na área da Educação Especial, Leitão (2008) expressa que no ano de 1942, o médico oftalmologista Doutor Hélio Góes Ferreira, ancorado no pensamento da época, fundou a Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC), hoje o Instituto dos Cegos do Ceará, cuja finalidade, inicialmente, era prevenir à cegueira e incluir as pessoas cegas em um projeto educacional.

Apesar de ter como um dos seus objetivos educar os cegos ali residentes, as atividades desenvolvidas inicialmente pareciam priorizar os

treinamentos de atividades de vida diária, o desenvolvimento de habilidades laborativas como preparação para o trabalho. A escolarização dessas pessoas, ao que tudo indica, veio a concretizar-se alguns anos depois, com a cessão de professores da rede estadual de ensino para o exercício da docência. Nesse período, o grupo de professores era reduzido, além de poucos conhecerem o sistema Braille, a maioria não possuía nenhuma especialização.

As crianças e jovens com deficiência mental e/ou intelectual, assim como os cegos também foram alvo de preocupação da sociedade cearense. Assim, a primeira proposta governamental de educação para essas crianças, surgiu em 1954, quando a Secretaria da Educação do Município de Fortaleza, implantou um projeto experimental que criou uma classe especial para atender crianças na faixa de 7 a 12 anos de idade, na Cidade da Criança, no centro da capital cearense. A não concretização de tal projeto pode ter sido um fator relevante para a criação do Instituto Pestalozzi do Ceará, pela professora Eunice Damasceno, em 10 de março de 1957.

A próxima instituição de Educação Especial instaurada em Fortaleza foi Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE de Fortaleza), criada em agosto de 1965; 11 anos após sua fundação, em 1976, inaugura a Minha Escola Profissionalizante, destinada à educação de pessoas com deficiência mental e/ou intelectual maiores de dez anos.

No ano de 1961, na mesma perspectiva da APAE, proteger os “desvalidos”, surge o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), primeira iniciativa governamental de educação do surdo, certamente influenciada pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), ocorrida no ano anterior (1960). O ICES inicia suas atividades com as dificuldades comuns às outras entidades congêneres, contando com alguns professores da rede estadual de ensino que, aos poucos, iam se especializando em cursos promovidos pela CESB, realizados na Capital Federal, no Rio de Janeiro ou em São Paulo.

Os projetos educativos das instituições tinham como objetivo maior fazer o surdo falar e, por essa razão, as práticas dos professores eram absolutamente fundamentadas na abordagem oralista. As controvérsias e embates metodológicos de outrora, referidos pela literatura especializada, parecem não ter ecoado nas mentes daqueles educadores que compunham o corpo docente das instituições

brasileiras dedicadas à educação de surdos. As diretrizes europeias, em especial as vindas da França, não suscitaram dúvidas ou críticas e, assim, foram seguidas integralmente. Eram orientações respaldadas no saber médico, em que a surdez era entendida exclusivamente numa perspectiva organicista e, assim, descrita como condição desviante, como anormalidade determinada pela deficiência auditiva, pela ausência da oralidade, enfim, pelo critério negativo da falta.

Em 1961, os fortalezenses com deficiência física também receberam uma entidade especializada, a Associação Beneficente Cearense de Reabilitação (ABCR), espelhada no modelo da ABCR, do estado Rio de Janeiro. Por mais de dez, a ABCR cearense desenvolveu um trabalho de reabilitação motora e, somente a partir de 1976, passou a se dedicar à reabilitação e educação de crianças, quando criou o Centro de Reabilitação Infantil (CRI).

É nesse ponto que situamos a educação especial cearense no modelo, hoje compreendido como segregacionista e institucionalizado, como indicam os documentos normativos da rede pública de ensino do Ceará. Para Mazzotta (2003), esse modelo (segregacionista) fortaleceu a omissão da sociedade em relação à organização do sistema educacional com vistas ao atendimento das necessidades educacionais desse público, ao tempo que o marginalizava, concebendo-o como incapazes.

No Ceará, a concepção integracionista da educação especial ocorreu com o advento da Política Nacional de Educação Especial de 1994. Nessa ocasião, a Seduc-Ceará elaborou um plano de ação para acompanhar a prestação dos serviços das instituições especializadas e a implantação das classes especiais nas escolas regulares para atender aos alunos com deficiência. Essa concepção enfatizava o princípio de *mainstreaming* ou da integração progressiva na corrente da vida, onde o estudante, em razão da sua modificação/normalização, passava a ser aceito na escola e na sociedade (JANNUZZI, 2006).

A partir dos anos 2000, a Seduc-Ceará define suas diretrizes de educação especial sob a orientação da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). E por isso, vincula-se a muitos programas e ações, dentre os quais destacamos a criação dos Centros de Formação e Recursos, tais como: o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP),

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), e cria o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE).

Com as mudanças provocadas pela PEENEI, o Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução CEE nº 456/2016, estabelece novas diretrizes para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito do sistema de ensino do estado do Ceará, visando garantir o direito dos estudantes com deficiência a um atendimento complementar ou suplementar na escola onde está matriculado, sem segregá-los, frequentando a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais, no contraturno. (CEARÁ, 2016)

No ano de 2022, a Seduc-Ceará elabora a Política de Educação Especial da Rede de Ensino constituindo direção e sentido, ao mesmo tempo, objeto de consulta e horizonte de vanguarda ao sistema de ensino, de forma a materializar políticas públicas mais capazes de serem promotoras de uma educação de qualidade, compreendida na perspectiva da Educação Inclusiva, para todos os estudantes de nossas escolas públicas do estado do Ceará.

Do exposto, entendemos que a rede pública de ensino do estado do Ceará vem materializando ações educativas capazes de atender, mesmo que ainda de forma precária, as necessidades e peculiaridades dos estudantes com deficiência, com vistas ao desenvolvimento de uma educação inclusiva imprescindível em nossa sociedade atual. Os textos normativos deixam em evidência os aspectos históricos, conceituais e legislativos da educação especial. Não há, entretanto, registros avaliativos de como essas ações se efetivam na prática pedagógica do professor e/ou no cotidiano das escolas especiais ou regulares.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NA REDE PÚBLICA DE ENSINO ESTADUAL DO CEARÁ: ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar, realizado anualmente para reunir os indicadores da educação básica, expressa também a realidade da educação especial, em números, constitui o principal instrumento de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. Os dados coletados pelo Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes à Educação Especial são fundamentais na definição e elaboração das políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino. De antemão, os resultados revelam que o atendimento educacional às pessoas com deficiência e, portanto, público-alvo da Educação Especial, apresenta-se num processo crescente, de evolução permanente.

Percebemos a movimentação ascendente ocorrida, em termos de Brasil, a partir do diagnóstico apresentado na PNEEPEI (2008), quando comparados aos resultados de 2021. Assim, reconhecemos o avanço no acesso à educação, notadamente expressivos os dados referentes à escola comum inclusiva. O impacto dessas políticas pode ser observado no aumento significativo de matrículas dos estudantes da educação especial nas classes comuns de ensino. Com apoio nos dados divulgados pelo INEP (2021), em 2010, o Brasil contabilizava o quantitativo de 179.235 matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, e 441.851 em escolas comuns (alunos incluídos). Doze anos depois, em 2021, o número de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas caiu para 97.007 e nas escolas comuns (alunos incluídos), quase triplicou, chegando a 1.120,045 matrículas.

Importante considerarmos que, desde 2008, a Política de Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação vem desenvolvendo ações que estabelecem a educação inclusiva como uma prioridade (LUSTOSA, 2009). Essas ações refletem no aumento considerável de atendimento e de oferta de vagas nas escolas regulares da Educação Básica para os alunos da Educação Especial, além do incremento de políticas de valorização das diferenças e de atendimento às necessidades educacionais de cada aluno.

Dados revelam a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Para o Ceará, os dados enunciam progressiva semelhante, tomando como base comparativa, por exemplo, o ano de 2017, quando analisamos a evolução do atendimento educacional a estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

O gráfico seguinte emerge do cotejamento dos dados de matrícula em Educação Especial referente ao tipo de escolarização, nível educacional e distribuição por tipo de deficiência, demonstrado no seguinte panorama:

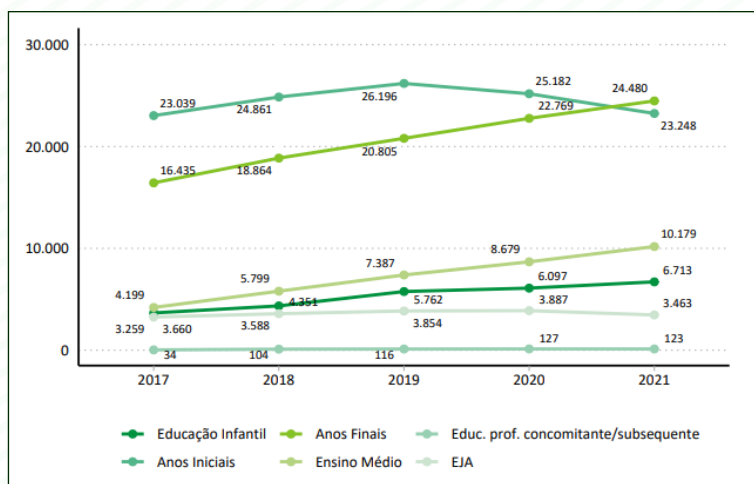


Gráfico 1 - Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Ceará – 2017-2021

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

De acordo com o Gráfico 1, o número de matrículas da educação especial no estado do Ceará, chegou a 68.206 em 2021 em relação a 2017, representando um aumento de 34,7% em quatro anos. O ensino fundamental é responsável pelo maior número de alunos matriculados, concentrando 35,9% das matrículas da educação especial. No ensino médio, a diferença no número de matrículas entre 2017 e 2021 cresceu 142,4%.

Importante, à época, a luta pela educação inclusiva, desde creches e pré-escolas, consideradas como a “porta de entrada” para inclusão escolar, campo fértil para os estudiosos da área da Educação Especial, fundamental para o desenvolvimento infantil e para a escolarização das crianças com deficiência pelas características do trabalho pedagógico nessa fase do desenvolvimento infantil, ou seja, o quanto antes a criança iniciar sua frequência à escola, mais chances de sucesso terá no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O Ensino Médio, por sua vez, em relação ao número de matrículas do Ensino Fundamental deixa evidente o quanto a maioria dos alunos da Educação Especial ainda tem de obstáculos à permanência, promoção e avanço escolar. Portanto, políticas públicas de apoio nessa etapa final da educação básica, notadamente, para estudantes da Educação Especial, se revelam necessárias.

É possível afirmar que toda essa movimentação de matrícula e indicadores, nacional e local, tenha relação com as discussões ocorridas no âmbito da elaboração da Política Nacional para área, que seria lançada em 2008, conduzindo, à época, o que foi chamado de redimensionamento da atuação realizada, não sendo mais indicado à escolarização como competência das classes especiais e escolas exclusivas e ficando em suas atribuições a oferta do AEE e dos serviços especializados da área da educação especial como atendimentos clínico-especializados, atividades em equipes multidisciplinares e terapias e estimulações, oficinas profissionalizantes, dentre outros.

Nesse contexto, consideramos importante apontar que o estado do Ceará iniciou o processo de escolarização dos estudantes da educação especial nas classes comuns, ainda em 2006, antes da publicação da PNEEPEI (2008), mostrando-se favorável ao desafio da universalização da educação e a garantia de uma sociedade mais justa nos direitos humanos e sociais.

Outro dado interessante, considerando os indicadores de matrícula entre as Escolas e Classes exclusivas e o sistema comum de ensino, entre rede pública e privada, temos o seguinte cenário. De acordo com os dados do Censo Escolar, os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números. Nesse sentido, percebe-se claramente uma tendência crescente das matrículas na Educação Especial, de ano para ano, com crescimento em todos os níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico de democratização do ensino e as políticas educacionais voltadas para o acesso e permanência das pessoas com deficiência, na escola regular debatidas nos importantes encontros mundiais, trouxeram para o Brasil a premente construção de uma escola adequada às necessidades de seus estudantes. As redes de ensino, frente às novas funções na escola, tiveram que (re)organizar políticas públicas para garantir as prerrogativas legais estabelecidas para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Diante do instigante desafio que é a entrada dos estudantes da educação especial nas escolas regulares, instituição marcada pela conjuntura ideológica de manutenção de currículos que servem de base os interesses da burguesa, buscamos neste artigo refletir sobre as ações

desenvolvidas pela rede pública de ensino do estado do Ceará para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência da educação especial.

O sistema público de ensino do estado do Ceará, a exemplo de outros, seguiu, inicialmente, o modelo de educação especial compreendido, atualmente, como segregacionista e institucionalizado, como apontam os dados coletados nos documentos normativos da Seduc-Ceará, que retratam a história das escolas especiais. Seguidamente a esse modelo, aparecem as classes especiais, voltadas ao atendimento de estudantes com deficiências leves e/ou problemas de aprendizagens. O trabalho preponderante do docente destinado a esse público era focado na sua reabilitação/normalização, a fim de seguirem, posteriormente, para a sala de aula comum.

Constatamos que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), adotada pelo Ministério da Educação fez emergir ações que estabelecem a educação inclusiva como uma prioridade no sistema público de ensino cearense. É preciso destacar, entretanto, que o Ceará iniciou o processo de escolarização dos estudantes da educação especial nas classes comuns, ainda em 2006. Fato que consideramos ser um dos favorecedores do crescente número de matrículas dos estudantes da educação especial no estado.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3 ed. Bristol: CSIE, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Ceará: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento de revisão da política nacional de educação especial. Brasília, 2008.

FIGUEIREDO, R.V.; BONETI, L.W.; POULIN, J-R. (Org.) **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**, dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 244.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo, S.P.: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

EM TEMPOS DE PANDEMIA: FAMÍLIA, ALFABETIZAÇÃO E CULTURA ESCRITA

ALRENY LIMA DA ROCHA¹
ELIZABETH OROFINO LUCIO²

RESUMO

Este artigo resulta em um estudo de caso, onde o mesmo decorre das observações e reflexões que cercam o processo alfabetização e apropriação da escrita de uma criança de 6 anos no cenário mais rigoroso da pandemia da Covid-19, e tem como objetivo mostrar os desafios e as possibilidades de intervenção encontradas pela família como mediadora do processo de alfabetização, em meio a um cenário de isolamento social, evidenciando a potência da constituição de um ambiente alfabetizador. Propõe-se aqui uma reflexão a partir da experiência da família. Como transformar o ambiente doméstico em ambiente alfabetizador e o quão pode ser valioso na ampliação e aprimoramento da capacitação da criança na apropriação da cultura escrita. As estratégias e métodos de trabalho adotados tem como aporte teórico os seguintes autores de diferentes bases teóricas: FERREIRO (2011), SOARES (1994), SMOLKA (2012), buscamos consolidar o entendimento que a leitura e a escrita requerem sobretudo um olhar atento: à mobilização e à conexão do conhecimento, à vida, às necessidades dos sujeitos que aprendem e dos sujeitos que ensinam, neste caso especificamente em tempos de Pandemia.

Palavras-chave: Ambiente alfabetizador; Família; Pandemia; Alfabetização; Escrita.

1 Especialista em Administração, Coordenação, Gestão e Inspeção Escolar. Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Básico, nyrarochoa33@gmail.com;

2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Instituto de Ciências da Educação - ICED, na Universidade Federal do Pará – UFPA, orofinolucio@ufpa.br;

INTRODUÇÃO

Nossa primeira experiência como ser humano acontece em família, independentemente de nossa vontade é a família quem nos dá nome e sobrenome, quem determina nosso status social e nos prepara para nos inserirmos nos outros grupos sociais que permeamos ao longo da vida. Portanto, a família é o primeiro ambiente de formação moral, psíquica, social e espiritual da criança, Vygotsky já dizia que a relação familiar garante à criança pequena a apropriação de hábitos, culturas e também faz com que a criança consiga sobreviver por meio da atenção de suas necessidades básicas, mais emergentes (VIGOTSKI, 1994). Isto não mudou, ainda que tenhamos observado neste século a diversificação da constituição das famílias, esta célula social. Ela está diretamente ligada as atitudes comportamentais da criança e independente da configuração de sua família, a criança aprende e incorpora valores éticos e morais. É onde são vivenciadas experiências afetivas, representações juízos e expectativas. O processo de apropriação da cultura escrita está inserida nesse bojo. Neste caso de família de constituição convencional (pai, mãe e filho), numa relação consciente da interação com o a Escola, pois aqui, a família constitui-se de pais professores de formação e ambos habituados a leitura desde a infância, favorecem á criança de forma não planejada (pedagogicamente) a inserção neste universo da alfabetização.

A escola por sua vez exerce aqui um papel não menos importante, pois o espaço escolar permite as crianças a oportunidade de iniciar contatos com pessoas e hábitos diferentes de sua casa. Observa-se aqui a participação da família na Escola numa relação formal e relativamente distante no que diz respeito a interação de práticas pedagógicas exercitadas pelo aluno em casa e as estabelecidas pelo sistema da escola. Entretanto com o advento da pandemia do Covid 19, houve a necessidade de assunção pela família do ensino proposto pela escola. Diante disso mostra-se que a família elegeu a literatura como foco de superação das lacunas que poderiam ter sido deixadas pelas consequências do isolamento social que hora os privou de ter contato com escola.

Em Santa Izabel do Pará, normalmente as escolas tem um contato próximo e informal com a família por ser um lugar relativamente pequeno e grande parte serem conhecidos uns dos outros, o que não garante que o aluno de pais “conhecidos” da escola tenha sucesso

escolar. E então no que tange a relação formal de família e escola, tem sido estimuladas principalmente a partir de sistemas de ensino adotadas pela escola ou de programas do governo federal que estabelecem a realização de ações e eventos que aproximem essas duas instâncias num esforço de incrementar a participação dos pais na vida escolar do aluno. E o contexto da pandemia do covid 19 a vida escolar do aluno foi para dentro da casa assumido pela família. E assim, destacamos, aqui que assumir o processo de alfabetização e escrita sem o ambiente escolar, exigiu investigação científica, criatividade na hora de concretizar as atividades e transformar os espaços domésticos em ambientes alfabetizadores. Pois não existe na cidade biblioteca pública estava desativada, nem a escola onde este iniciante leitor estuda possui sala de leitura ou biblioteca. Isso demandou buscar elaborações conceituais, presentes em diferentes referenciais, que implicaram na formação de atitudes investigativas viabilizadas pelos espaços domésticos, hora transformados em ambientes consultivos como apoio à trajetória de apropriação da linguagem matemática, oral e escrita. Outrossim buscase mostrar a diversidade de oportunidades otimizando os ambientes domésticos, oferecendo a criança possibilidades de desenvolvimento transdisciplinar, pois de acordo com o conhecimento que é oferecido aumentam também as requisições investigativas desse aluno/filho gerando novas exigências e discussões conceituais e de procedimentos. Vale ressaltar que no bojo da transdisciplinaridade outrora citada, destaca-se a linguagem numérica além da linguagem oral e escrita a qual no percurso necessitou-se evidenciar.

Por fim mostramos aqui alguns resultados das vivências, incursões e reflexões a partir do acompanhamento dos primeiros passos de uma criança de 6(seis) anos que conseguiu nesse período crítico de Pandemia da covid 19 produzir livros” reproduzir cenas de livros, criar histórias e escreve-las de sua maneira e entendimento dessa linguagem tão essencial o caminhar em direção a apropriação da linguagem escrita que não necessariamente iniciou no período crítico pandêmico, mas intensificou-se com as necessidades que o momento exigia diante do olhar da família que precisou articular os desafios vividos relativos à alfabetização e suas interfaces.

METODOLOGIA

Como metodologia principal utilizamos a pesquisa bibliográfica dos autores: Emilia Ferreiro, Ana Luiza Smolka, Ana Teberosky, escolhidos por possibilitarem uma aproximação estreita e pontual dando-nos visão geral e específica sobre o que foi produzido e qual a evolução da abordagem que conseguimos detectar como problemática. Ancorados nas fontes de pesquisas e a que se propõem, definimos como fontes principais as obras: *PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO*. A partir da premissa de busca: O papel da família na alfabetização, nos sítios, revistas, nas formações virtuais – *LIVES*, sobre o assunto que se tornaram abundantes no período pandêmico mais crítico, conseguimos ter noção de referenciais bibliográficos que nos subsidiaram. Porém encontramos também discussões tangenciais que não aprofundam ou deixam lacunas no entendimento da temática, todavia serviram para lapidar nosso foco à medida que praticávamos atividades diárias de alfabetização. Passamos então a organizar registros fotográficos, escritos e as produções que nasceram com o percurso formativo daquela criança.

Em relação à análise e tratamento dos materiais bibliográficos e produzidos, servimo-nos das contribuições de PINHEIRO LACERDA, Emilia Ferreiro, ANA TEBEROSKI, MITSU PINHEIROLACERDA, SMOLKA, EMILIA FERREIRO, MAGDA SOARES (autores) Bakhtin.

REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos (SMOLKA, 2012). O processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança vem há tempos sendo o objeto de estudos e pesquisas. O que fez nos debruçarmos nestas questões, foi especificamente a resposta que precisamos dar a suspensão do ensino presencial advindo com a Pandemia da Covid-19, quando o aluno a nosso ver consolidaria a apropriação da linguagem escrita. Nossa abordagem do processo de alfabetização, da criança em uma escola que se desenvolveu nos últimos dois anos, se deu especificamente em Santa Izabel do Pará, município que faz parte da região metropolitana da capital do Estado, Belém do Pará, situado na região nordeste paraense da Amazônia Oriental, com uma população aproximada em 73.000 habitantes (IBGE, 2021), distribuída

nos seus 717 Km², com características peculiares da região Amazônica. Território constituído de florestas entrecortadas por rios e igarapés, sua maior expressão hídrica é o Rio Caraparu que corta o município e é banhado pelo Rio Guamá ao sul. Sua população é formada por negros remanescentes de quilombos da região do Rio Guamá, imigrantes nordestinos (que vieram como mão de obra para a produção de Látex na época áurea da borracha na Amazônia) e por imigrantes japoneses (que chegaram a partir da imigração subsidiada no Brasil). Tem uma taxa de escolarização de 98,3% (IBGE) referente a alunos de 6 a 14 anos, distribuídos em uma rede de 49 escolas (IBGE) de educação infantil e ensino fundamental básico. Dentre as escolas, destacamos a escola onde nosso “alfabetizando” iniciou sua trajetória de escolarização. A Escola existe desde a década de 1990 e nasceu da intenção dos imigrantes japoneses de conceber uma instituição que fortalecesse a cultura nipônica na região, adotando padrões rígidos de disciplina e socialização e incorporando no cotidiano algumas atividades da cultura japonesa.

O aluno o qual passaremos a relatar o percurso até sua alfabetização, tem hoje oito anos, é filho de mãe paraense e pai descendente de japoneses, detalhe que foi determinante na escolha da Escola. Seu processo de alfabetização iniciou-se antes mesmo da escolarização, no ambiente doméstico.

FERREIRO (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

Mesmo sem saber dessa constatação da autora, enriquecíamos esse processo no ambiente doméstico. As paredes dos espaços onde a criança passava mais tempo era forrada com papel 40kg e os lápis coloridos, tesoura, papéis coloridos, sempre ficavam ao seu alcance estimulando o treino da espontâneo da coordenação motora e escrita. À medida que a criança se desenvolvia e dominava o que estava posto, íamos inserindo novos elementos, trechos ilustrados de estórias curtas, figuras de animais que ele gostava, rabiscos feitos por ele e continham figuras das vogais, encontros vocálicos e as primeiras consoantes P, B, M, números acompanhados das quantidades, formas e cores.

Ao acessar a Escola aos quatro anos, a criança já dominava conceitos matemáticos simples, a coordenação motora fina já estava desenvolvida, já lia imagens, encontros vocálicos e algumas consoantes

com sílabas simples. Logo não teve dificuldades de acompanhar o ensino sistematizado. No ano de 2020, ainda com 5 anos iniciou o 1º Ano Fundamental – Anos Iniciais, tendo que adaptar-se com as propostas metodológicas da Escola de seguir o material adotado (conjunto de livros divididos em componentes curriculares), aos quais ele teria que responder as questões objetivas.

Ficava claro a nosso ver, que as formas tradicionais de alfabetização inicial em que os conhecimentos do professor são apenas transmitidos aos alunos sem haver compreensão para algumas dificuldades que a criança enfrenta antes de entender o verdadeiro sentido da leitura e escrita aumenta as chances de tornarmos uma criança alfabetizada que só decodifica e não contextualiza o que lê. Notávamos que as práticas utilizadas baseadas na junção de sílabas simples, memorização de sons decifração e cópia os tornaria um espectador passivo ou receptor mecânico, pois não participaria do processo de construção dos conhecimentos, uma vez que :

A aprendizagem neste domínio-como em qualquer outro – não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem as práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção do conhecimento como forma de superar o reducionismo em que tem caído as posturas psicopedagógicas até então. (FERREIRO, 1999, p.35)

Nesta fase continuamos como havia sido desde os primeiros passos, oferecendo ambientes consultivos, agora com silabário completo ilustrado, sílabas complexas, operações matemáticas simples, materiais diversos, como fantasias de personagens, vários tipos de papel, tesoura, cola, embalagens reutilizáveis etc. No mês de março do ano de 2020, ao ser decretado o isolamento por consequência da Pandemia da Covid-19, iniciamos uma nova fase nas estratégias de mediação da alfabetização.

ESTRATÉGIAS DE REFORÇO

Segundo Ferreiro (1996) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais

assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”(FERREIRO, 1996, p.24). Tudo mudava a partir da constatação que estávamos vivendo uma Pandemia e diante do cenário desconhecido de como a criança responderia ao isolamento social total, se haveria estagnação nos processos sociais e de aprendizagem, como administraríamos para que os impactos negativos não comprometessem os campos cognitivos em desenvolvimento?

Isto fez nos debruçarmos de forma sistemática no que detectamos como problema desta pesquisa: Como a família contribuiu no processo de alfabetização e escrita em tempos de Pandemia?

Destaco o papel fundamental da família no suprimento de todos os aspectos sociais, materiais e emocionais, de seus filhos especificamente os que estavam na fase de alfabetização.

No caso aqui relatado, respondemos de forma intuitiva transformando nossa casa num território alfabetizador. Conseguimos reservar um espaço específico onde se concentrou os materiais didáticos necessário às consultas. Transformamos o quarto em uma sala de aula com todos os elementos que a compõe, além dos brinquedos. Mudávamos a decoração de acordo com as datas comemorativas, passamos a usar na sala uma estante com livros didáticos, literatura infantil, quando a Escola passou a oferecer aula online com horários e atividades pontuais, adotamos aquele espaço para as atividades comandadas pela professora da turma. A rotina passou a ser de ir para a escola sem sair de casa, acordar, tomar café, tomar banho e participar das aulas por vídeo, mas presumimos que havia a necessidade de incrementar as atividades que naquele momento solitário era “entediante” – como ele definia – Então além da transformação do espaço, a partir do isolamento, tínhamos a oportunidade de estarmos juntos em quase todas as horas. Este fato possibilitou à família promover dentro do ambiente, festinhas embaladas por músicas infantis, com luzes coloridas, ou aproveitar os shows (*Lives*), promovidas pelas emissoras de Televisão para a época, criamos uma rotina de leitura despreziosa como forma de diversão e lazer, que num primeiro momento não teve a intencionalidade pedagógica, mas ao percebermos que as atividades reforçavam e que observamos resultados positivos não esperados, constituiu-se não só como formas de aprendizagem mas como objeto de investigação que buscava respostas na ciência para os “curiosos” casos de produção e reprodução de múltiplas linguagens.

A REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM

A partir de então como reforço das aulas online, tínhamos nas paredes da “sala consultiva”, literatura diária, filmes relacionados a livros que líamos e como resultado a produção e reprodução espontânea pela criança, agora leitor. As leituras eram escolhidas pela criança mediadas ora pelo pai, ora pela mãe, sempre usando o recurso de vozes diferenciadas para os personagens dos livros. Isso resultava num terceiro momento que era de produção espontânea da criança. A partir dos livros lidos, a criança reproduzia o que tinha ouvido em pequenas “peças de teatro” (na imaginação dela) usando como personagens e público seus brinquedos; criava livros; histórias em quadrinhos; construía ambientes da história com os brinquedos; construía brinquedos sobre a história; incorporava personagens usando fantasias que mais lhe chamavam a atenção. Ele vivia as histórias lidas incorporando um personagem por dia, as vezes por semana, já acordava pensando no personagem que viveria aquele dia.

As representações foram se concretizando em imagens irregulares, desenhos, letras e livros “lidos” por ele e escrito pelos pais, ilustrados por ele, até a consolidação e o domínio da escrita e leitura independente, Diante do que víamos e participávamos como atores coadjuvantes no processo de alfabetização dele ao mesmo tempo buscávamos estudos que pudessem responder as nossas inquietudes como pais e pedagogos e assim consolidamos o entendimento que a leitura e a escrita requerem sobretudo um olhar atento: à mobilização e à conexão do conhecimento, à vida, às necessidades dos sujeitos que aprendem e dos sujeitos que ensinam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constata-se que a literatura supera a dimensão técnica no percurso formativo de um alfabetizando e passa a ser a própria relação do sujeito com o mundo em que ele está sendo inserido. O período de Pandemia nos mostrou entre tantas coisas que as dimensões da leitura e da escrita podem se dar também com a quebra de paradigmas escolares. Ou seja, o entendimento de alfabetização está muito além de um conteúdo de aprendizagem, ao contrário, descortina-se um mundo

polifônico, de multivozes, representadas nas figuras selecionadas em meio as muitas produções realizadas em casa.

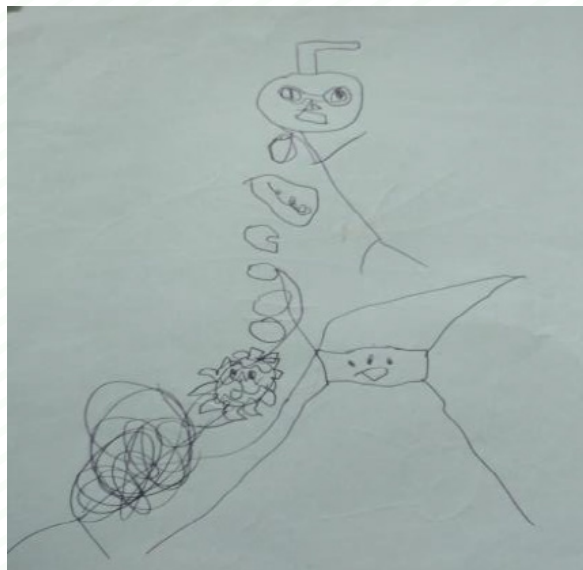


Imagem 1- Super Álcool em Gel

Fonte: Acervo da Pesquisa



Imagem 2: Vitória

Fonte: Acervo de pesquisa

As duas imagens descrevem a representação de uma ansiedade da criança em busca de uma solução para o problema da Pandemia do covid 19. Segundo a descrição da criança, a imagem 1, representa a luta insistente do “Super álcool em gel e da Super água com sabão” para derrotar o corona vírus, e na sequência os dois saem vitoriosos e o Corona vírus muito “chateado e fraco” morre!.

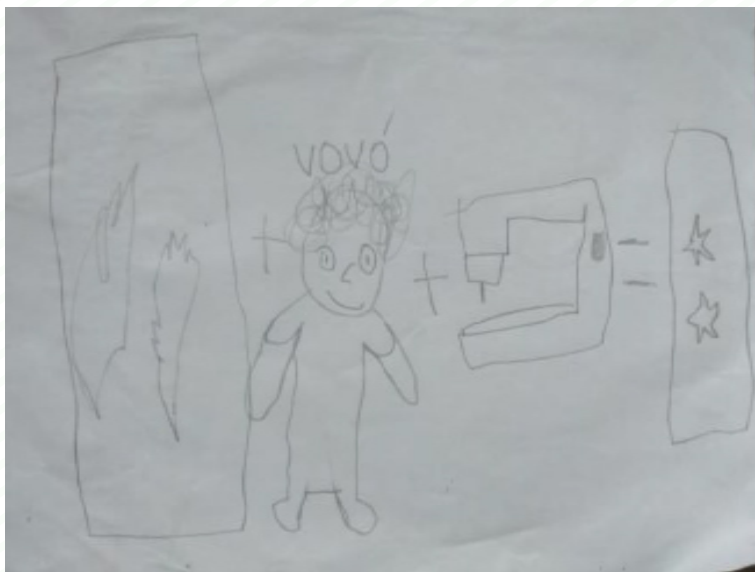


Imagem 3: Bilhete para vovó

Fonte: Acervo de pesquisa

Na imagem 3, ainda sem o domínio da escrita, enviou este “Bilhete” á sua avó: segundo sua descrição - ele tinha certeza que ela entenderia -*“Vovó, percebi que meu cobertor está rasgado, você poderia usar sua máquina de costura e por dois remendos?..”*

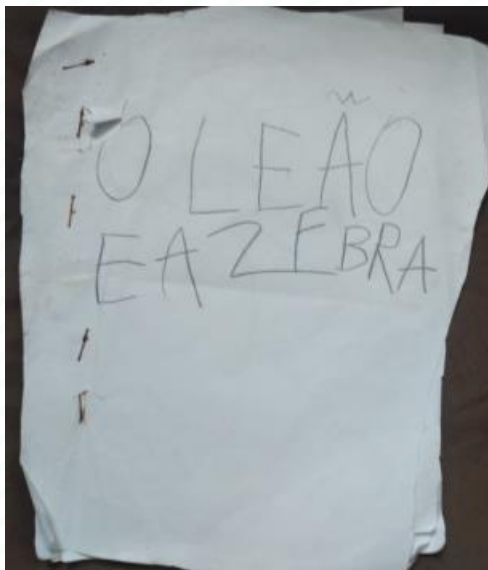


Imagem 4- Primeiro livro
Fonte: Acervo de Pesquisa



Imagem 5 - Primeiro livro
Fonte: Acervo de Pesquisa



Imagem 6 - Primeiro livro

Fonte: Acervo de Pesquisa

Nas imagens 4 e 5 e 6, a criança dominava palavras soltas e letras bastão, mas narrou o texto do livro pediu que a mãe escrevesse. Nota-se também a alfabetização matemática, na numeração das páginas.

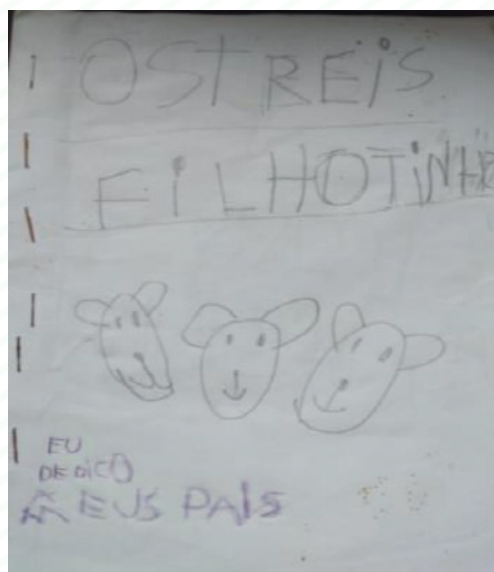


Imagem 7 – Os três filhotinhos

Fonte: Acervo de Pesquisa

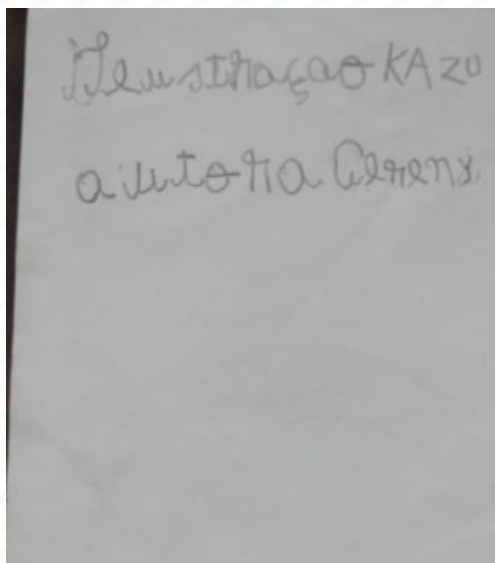


Imagem 8 – Folha de rosto

Fonte: Acervo de Pesquisa

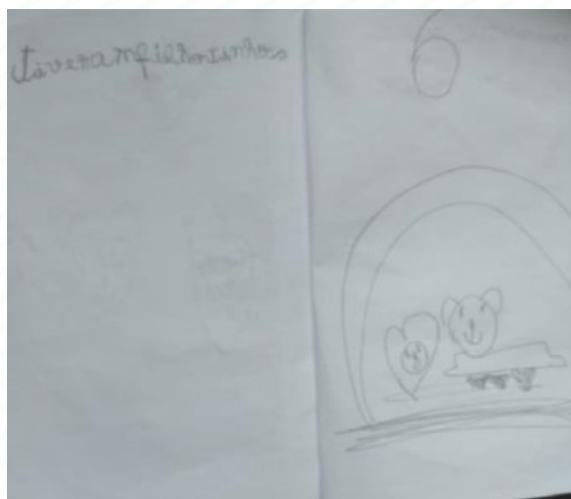


Imagem 9 – A escrita cursiva

Fonte: Acervo de Pesquisa

Aqui, consolida-se a independência da criança no domínio da língua escrita, este "livro" foi totalmente de autoria dele, observa-se que apesar da ortografia não se apresentar perfeita, já há domínio das múltiplas linguagens e observação dos formatos de escrita de um livro com vários elementos : Título em destaque, capa, dedicatória, nome

do autor, do ilustrador, capítulos, ilustração, tudo numa sequência lógica com páginas numeradas.

Como podemos observar a alfabetização assume um objetivo neste momento de garantia de direito a comunicação livre, a voz, a palavra a possibilidade de livre expressão dando nos o entendimento que de fato a língua é inerente e constituinte o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo foi possível compreender que a leitura e escrita se constituem em um processo construtivo de aprendizagem, não devendo encerrar-se em um método pedagógico. Relatamos aqui o que vivenciamos como pais acompanhantes do processo de apropriação da linguagem escrita por uma criança na fase inicial de alfabetização em plena Pandemia da Covid-19, vimos a partir dessa experiência uma valiosa oportunidade de refletir sobre os processos adotados nas escolas, a participação dos pais na escolarização dos filhos, a importância que o ambiente doméstico tem no processo, etc. Também Identificamos novos caminhos e novas possibilidades de estar mais próximos, de proporcionar um ambiente personalizado para nossos filhos concebendo um ambiente doméstico como um despertador primário na formação de leitores e escritores e a necessidade de um olhar mais atento acerca do universo que circunda, alimenta e constitui a vida dos sujeitos inseridos nos processos de alfabetização.

A alfabetização não se encerra nos fonemas, grafemas, sintaxe, ortografia e formas convencionais de escrever e ler, apresenta-se antes de tudo, na constituição do ser e estar no mundo. Assim não esgotamos aqui a possibilidade de descobertas deste campo fértil de posturas que é a alfabetização, que pode promover rupturas de modelos e paradigmas que por vezes nos é apresentado como consensos reducionistas antepostos e sobrepostos sobre ensinar, aprender, alfabetizado, analfabeto. Importa sim, insistir nas concepção da alfabetização como projeto educacional perene, da família, da escola e da sociedade que desafie e supere o analfabetismo, o analfabetismo funcional, o baixo letramento, a partir da revisão da nossa postura pedagógica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene : Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a Teoria e a Prática.12.ed.Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2015.

FARACO, Carlos Alberto . Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin-São Paulo: **Parábola editorial**, 2009.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: **Cortez**, 1996.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. 26 ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: **Artmed**, 1999.

PIMENTEL, Márcia. O papel da família na aprendizagem da criança. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/familia/index.php?option=com_k2&view=item&id=103:opapelda-fam%C3%ADlia-na-aprendizagem-da-crian%C3%A7a&Itemid= - acesso em 15 de setembro 2022.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de Quando falam as professoras alfabetizadoras - RJ: **DP&** 2002. SMOLKA. A.L.B A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como um processo discursivo- São Paulo – **Cortez**, 2013

SILVA, E. A.; DELGADO, O. C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. Revista espaço acadêmico. Fevereiro de 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-> - Acesso em: 15 de setembro de 2022.

SOARES, Magda . Alfabetização : A questão dos métodos1. Ed. 2ª reimpressão-São Paulo: **Contexto**, 2018.

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – MS

MACHADO, LEILA C..¹

RESUMO

As políticas públicas atribuídas à escola, de alguma forma, sempre impactam no cotidiano das instituições. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC como sendo um documento norteador do governo Federal é possível observar mudanças significativas na comunidade escolar. Contudo, é necessário que sejam analisadas as percepções dos sujeitos impactados com essas inovações. Sendo assim, este artigo apresenta as percepções dos docentes da disciplina de educação física da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande – MS quanto as diretrizes contidas na BNCC como resultado de uma pesquisa apresentada para dissertação em 2022. Para melhor compreensão do proposto, retrata-se como os professores de Educação Física têm participado e se envolvido no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no município de Campo Grande – MS, juntamente com a prática dos multiletramentos. Partindo deste pressuposto, pretendeu-se contribuir para uma reflexão acerca do componente curricular da Educação Física e observar os bastidores do processo: se o professor esteve envolvido na construção e concorda com essas mudanças, se esses professores mudaram a forma de dar aula, ou ainda se eles já ministravam suas aulas com base na linguagem. Diante do cenário investigado foi possível concluir que, não é possível obter respostas prontas, definições precisas sobre o tema, mas nos foi permitido apreciar como os processos têm sido tratados e compreendidos pelos professores de Educação Física nas séries iniciais, ou seja, do Ensino Fundamental I da rede

1 A autora é Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Campo Grande, MS: UEMS, 2022. *E-mail: leila.machado@uems.br*

municipal de Educação de Campo Grande/MS-REME. Por fim, apontasse como sugestão que mais pesquisadores possam, além de buscar a voz de professores e professoras de Educação Física Escolar, trazer também a voz dos alunos, em relação às práticas pedagógicas da Educação Física enquanto componente curricular da Área de Linguagens, buscando potencializar a cultura corporal de movimento na formação escolar, humana e cidadã.

Palavras-chave: Ensino. Educação Física. BNCC. Docentes. Multiletramentos.

INTRODUÇÃO

A Educação básica possui objetivos específicos e suas finalidades precisam estar claras para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Haja vista que, o artigo Art. 22 da LDB 9394 / 96 ressalta que, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996)”. Sendo assim, cabe discutir o desenvolvimento da Educação diante da construção de novos saberes quanto à Educação Física. As últimas décadas foram marcadas por mudanças e novas estruturações na Educação Básica do Brasil, em especial da Educação Física Escolar que culminaram na ampliação, bem como, nas implementações inovadoras de políticas educacionais nos níveis: nacional, estadual e municipal.

Nessa dinâmica, na inovação escolar, o planejamento das atividades não deve ser negligenciado, uma vez que o processo de ensino exige organização sistemática, sem sacrificar os princípios de liberdade, atendimento às necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania. Os desdobramentos na Rede Municipal de Ensino e como o professor da Educação Física escolar trabalha no ensino Fundamental I tendo o corpo como parte da análise são pontos que precisam ser analisados para se constatar a efetividade das políticas educacionais propostas.

A política também passa pelo corpo, ou seja, pelos conteúdos e linguagens inerentes à cultura corporal, que podem ser traduzidas como “políticas do corpo” que, no sentido mais amplo, é possível serem consideradas como uma forma de alfabetização e “letramento corporal”, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e, conseqüentemente, no componente curricular da Educação Física. Assim, o professor tendo suas aulas pensadas como linguagem e sua relação com o letramento corporal, ou seja, compreender as possíveis mudanças que já ocorreram no currículo em Educação Física a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Compreender as concepções e entendimentos nos quais o documento avança ou não, uma vez que sua adoção é obrigatória para as escolas públicas a fim de nortear a reconstrução de currículos e planejamentos escolares é imprescindível. Portanto, corresponde a um dos

elementos chave na experiência no ambiente educacional. Partindo desse entendimento, foi investigado o seu sentido, levando em conta a reorganização do currículo. Cabe demandar como essa vem sendo incluída no sistema municipal de ensino Campo-grandense.

No processo de geração de dados, utilizou-se estratégias secundárias acerca dos documentos oficiais, pesquisa bibliográfica, bem como, um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas pelo “*google forms*” realizado com 112 professores de Educação Física no ensino fundamental I, 03 técnicos da Secretaria municipal de Educação ligados à área proposta. A discussão foi pautada em estudos da área da linguagem e formação continuada com ênfase nas averiguações sobre multiletramentos e a Educação Física Escolar. Assim, conhecendo melhor sobre o multiletramento escolar e suas interfaces na Educação Física Escolar aflorou a ideia de investigar o impacto (eficácia) das legislações vigentes e as políticas linguísticas usadas na REME Campo Grande/MS, usando-as como ferramenta para o ensino e aprendizado da Educação Física escolar.

O percurso metodológico da pesquisa é de cunho exploratório, de abordagem qualitativa e quantitativa adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado por meio de análise de questionário. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Cabe acrescentar a proposta, a busca por mecanismos, intermediada pela investigação de como estão sendo disseminadas essas políticas pelos técnicos, inclusive de como são assimilados pelos professores, além das suas reações: aceitação, motivação, integração, sociabilização. Inclusive, de que forma é feita a gestão dos recursos pedagógicos para o desenvolvimento de estratégias no ensino com o sucesso no aprendizado. Bem como, refletir sobre a construção de novas metodologias de ensino, fundamentalmente, voltada às especificidades desse público, contexto de inserção e suas necessidades a curto, médio e longo prazo. Vale ressaltar ainda que, a atuação da pesquisadora 17 nos anos iniciais da REME, serviu como uma forma de ferramenta de estudo, haja vista que, despertou a percepção quanto a relação entre a Educação Física com multiletramento, não só limitado em vivenciá-la no aspecto psicomotor, lateralidade, boa coordenação motora ou resumir-se às atividades lúdicas.

Para melhor compreensão, no primeiro momento apresenta-se uma breve discussão acerca da BNCC. No segundo momento, contextualiza-se o desenvolvimento das políticas educacionais implantadas na rede municipal de Educação de Campo Grande/MS-REME. Por conseguinte, o apresenta-se um aparato conceitual acerca da Educação Física, Linguagem e a Escola. Por fim, discorre-se sobre o modo como as políticas públicas de formação continuada dada pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED da área da Educação Física, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I da REME e seus avanços, limites e possibilidades ante a nova proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC sobre linguagem.

2. BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR

A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), chegou na sua finalização com a 3ª versão do documento, com metas, estratégias, objetivos, conteúdo a serem contemplados e desenvolvidos de forma unificada para toda a Educação Básica do Brasil. Conforme descrito no próprio documento, “a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que 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, 2017 p. 7). Sua elaboração foi realizada por meio do regime de colaboração entre Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo uma construção colaborativa e democrática. Dentre essas (re)estruturações) estruturas, a versão final, impactou diretamente a Educação Física Escolar, colocando-a como parte integrante na área da linguagem. Produzindo assim, muitas expectativas para os profissionais envolvidos e abrindo portas para a inovação.

Desse modo, sugeriu-se que fossem alterados os condicionantes do tempo, dos espaços contemporâneos. Contribuindo para que melhorassem a interação, a compreensão entre os envolvidos, seus conhecimentos e recursos, ampliando e decompondo a possibilidade humana. Concomitantemente a essas mudanças, a Educação Física escolar em tal processo, não só fisicamente, mas conjuntamente com outras áreas do saber, foi estimulada a refletir os novos letramentos

visando o desenvolvimento e melhoria da educação, uma vez que, o ambiente escolar passou a ser pensado desde a primeira infância como base para a formação de um indivíduo completo. Preocupação que emerge para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e sociocultural, visando a formação de cidadãos críticos, participativos, comprometidos com princípios pautados por uma sociedade democrática e justa.

A BNCC dispõe que existem três princípios essenciais gerais às práticas corporais que são: organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Com o entendimento que explana a BNCC, as práticas corporais são aquelas feitas fora das tarefas de trabalho, do lar, higiênicas e religiosas, nas quais as pessoas se comprometem em função de metas particulares, sem determinação material.

As propostas dos cientistas relacionadas ao campo empírico têm inspirado os principais campos de estudo e documentos nacionais que norteiam o ensino da Educação Física na escola, sendo o mais recente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que definirá um conjunto orgânico e progressivo de ensinamentos básicos que todos os alunos devem aprender em todos os estágios e modalidades da educação básica (BNCC, 2017). Embora a implementação da BNCC vise o nivelamento do currículo, é necessário considerar a realidade de cada instituição, e o conhecimento prévio da comunidade escolar. A base pede um novo professor em sala de aula.

O documento propõe uma transformação na atuação do educador: o professor não é o único dono do saber e entra o mediador, o tutor, que mostra caminhos, orienta e auxilia, mas deixa o aluno trilhar a sua via na construção do conhecimento. Essa mudança pedirá a adoção de novas ferramentas pedagógicas. Nem todos os docentes do país, porém, sentem-se ou estão preparados para o desafio. Os momentos de formação continuada individuais na escola são o espaço ideal para trabalhar dificuldades específicas e buscar recursos para ampliar o quadro de referências e as estratégias de ensino. É necessário que as escolas elaborem o conteúdo de forma democrática e colaborativa, dando voz aos professores e revendo como a BNCC pode ser implementada em cada disciplina. A BNCC salienta que, é imprescindível planejar e rever o currículo e prática segundo a cultura

e experiência local de cada escola, também definiu 10 competências que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da educação básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos habilidades na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

As práticas pedagógicas estão em processo de transição desde que a Educação Física Escolar passou a compor o currículo de modo efetivo, principalmente no que tange às diretrizes da BNCC, salientando habilidade e competências a serem desenvolvidas visando a formação integral do aluno, também nas aulas de Educação Física. O diálogo entre o conceitual e o prático partindo do pressuposto de que, as instituições de ensino estão construindo o Projeto Político Pedagógico apresentando a realidade do aluno sem entrelinhas é um diferencial para que, as adequações vinculadas a BNCC possam atingir os objetivos propostos, haja vista que, a união da comunidade escolar é um fator relevante nas novas tratativas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 delegando à escola pública a responsabilidade de elaborar e executar seu Projeto Político-Pedagógico - PPP garante as unidades escolares as comunidades escolares, considerar suas deficiências, retratar a sua realidade, por conseguinte, ajustar suas diretrizes durante a prática pedagógica para que o ensino, de modo geral, seja significativo. A BNCC nos traz que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os elementos curriculares tematizam muitas habilidades, considerando especificamente aquelas relacionadas às culturas infantis tradicionais e modernas.

Nesse complexo de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o sistema de alfabetização deve ser a base da ação pedagógica. O que se sabe é que a prática pedagógica no ensino fundamental requer do professor um olhar diferenciado em relação aos seus alunos, pois estes ainda são crianças de alguma forma, em processo de transição, requer espaço para a brincadeira e a ludicidade, mas também, novas atividades que prenda a atenção destes jovens. Para que os profissionais tivessem mais proximidade com documentos normativos como a BNCC, as discussões deveriam ocorrer desde o inicial da formação inicial dos professores, de modo que, analisassem a problemática visando ampliar o conhecimento teórico, de modo que pudessem inferir nas tratativas da formulação e reformulação do documento,

partindo do pressuposto de que este, devesse considerar a realidade da comunidade escolar. Estudos mais recentes mostram que esse problema é vivenciado desde a formação ainda é percebida no decorrer da vida profissional. (ROSSI; HUNGER, 2012; FLORES et al., 2010; KRUG et al., 2017; KRUG; KRUG; ILHA, 2013).

3. REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS-REME.

A capital do Estado de Mato Grosso do Sul/MS, Campo Grande está localizada na região Centro-Oeste do Brasil, possui uma população estimada em 900 mil habitantes, com área de extensão de 8.082,9783 quilômetros quadrados. São sete regiões urbanas que dividem a capital e são elas: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo, além dos distritos de Anhanduí e Rochedinho. e sua densidade demográfica de 97,22 habitantes/km² (IBGE, 2010). Segundo dados da Prefeitura Municipal de Campo Grande, a REME conta com 198 estabelecimentos de ensino municipais urbanos e rurais, dos quais 104 escolas de ensino fundamental, 94 (noventa e quatro) unidades escolares, sendo 2 (duas) de período integral e 9 (nove) escolas do Campo do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano. Já na educação infantil são 95 escolas, totalizando aproximadamente 101.000 (cento e um mil alunos). (SEMED, 2020).

O atendimento ao ensino fundamental no primeiro ano é segundo o IBGE cerca de 8.994 matrículas⁵, de modo geral a Rede manteve seu índice ficando em 5º lugar entre as capitais, destacando 5º lugar em Língua Portuguesa e 4º lugar em Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental. O currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, é fundamentado no Plano Municipal de Educação 2015-2025 (ainda não publicado). Diante deste cenário observasse um retrocesso, tendo em vista que não temos um documento municipal em consonância com os documentos oficiais para legitimar a educação na nossa Capital.

Visando acompanhar as tratativas quanto as inovações curriculares no ensino, Campo Grande/MS instituiu o referencial curricular da REME/CG, publicado em 2020. Documento esse que, oportuniza a possibilidade de desenvolver a intencionalidade educativa em uma relação dialógica entre os campos escolares municipais. Cabe ressaltar

que esse documento é de caráter não obrigatório com as orientações sobre a organização do trabalho da educação Campo-grandense. E tendo como eixo principal, o auxílio às instituições educacionais municipais de Campo Grande a elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP, a fim de atender às orientações das bases legais. Dessa forma, sugerem que as unidades escolares organizem seu PPP, conforme aponta a BNCC (2017).

Especificamente quanto à Educação Física, o Referencial Curricular da REME entende que o principal promotor da formação continuada e dos conhecimentos do professor seria a equipe técnica da Rede, mas não há documentos oficiais que ratificam essa ação. Em vista disso, os dados empíricos mencionados e as indagações específicas a respeito da qualidade da alfabetização mostram que o trabalho do professor não se limita a momentos de formação por meio de cursos, palestras e oficinas pedagógicas, mas em outros momentos ele continua na 71 escola com teoria e aplicabilidade, na prática pedagógica, por meio da equipe técnico pedagógica, proporcionando sessões de estudo nas próprias unidades escolares.

Neste contexto, considera-se as diretrizes do Projeto Político Pedagógico – PPP - que devem contemplar a comunidade escolar de modo geral, e estabelecer diretrizes para que haja um ensino efetivo, pertinente às necessidades deste grupo. A educação, na Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande/MS ainda caminha muito lentamente na Educação Física escolar, sugerindo a dúvida: de que forma os professores de Educação Física reagiram a tantas inovações? Todavia, novos saberes sempre estão vinculados a inúmeras possibilidades, conseqüentemente, desafios. Desta maneira, salientar o conhecimento prévio dos profissionais da área, tanto os educadores quanto os técnicos, numa tentativa de sanar algumas dificuldades existentes com a multidisciplinaridade e o trabalho em conjunto para os novos letramentos no Ensino Fundamental I da REME de Campo Grande/MS.

As tratativas do Referencial Curricular da REME Campo Grande/MS são pertinentes e até apontadas como sendo um material bem elaborado que poderia servir de modelo para outros municípios, conforme mencionado nas discussões. Contudo, os professores da área de Educação Física investigados, mencionaram que, embora a REME esteja desenvolvendo ações quanto a formação continuada, normalmente,

com um material teórico aprofundado, que em alguns momentos torna-se até cansativo, de acordo com os educadores, a maioria aponta não estar participando de atividades que envolvem a implementação, que contemplem o PPP que, em algumas unidades também não é de conhecimento dos profissionais, ou seja, estes não tiveram oportunidade de conhecer, colaborar, discutir as proposições deste documento que na teoria deve contemplar a comunidade escolar como um todo, sendo a participação dos professores na sua elaboração um fator preponderante.

Há uma forma social de apropriação da linguagem que reflete o modo como as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra e, nesse processo, são interpeladas pela ideologia. Essa mudança de sentido dos discursos dos professores (pesquisados) foi percebida quando eles responderam aos questionários da pesquisa, uma vez que estes se alteraram. Não se trata só das intenções dos seus dizeres, mas é visível que seus discursos são resultados de uma articulação entre intenção e convenções sociais, inclusive na situação de pesquisados, o que justifica o fato de que algumas dos professores (pesquisados), ao responderem o questionário, deram respostas evasivas ou deixaram de tecer esclarecimentos sobre determinadas questões.

Talvez por esquecimento, por medo ou ressalva, ou ainda, por timidez de falar (escrever) sobre algo que talvez desconheça, há a presença do silêncio nas respostas desses professores. É possível que esse silêncio e/ou suas respostas descontextualizadas a respeito das compreensões sobre alfabetização e letramento inseridas as práticas da Educação Física podem ser reflexos dos currículos da formação inicial, uma vez que passamos por quatro anos de curso e o assunto alfabetização é praticamente inexistente. Ainda que a REME promova uma formação continuada com base teórica que, muitas vezes, foi apontada como exaustiva, os profissionais possuem pouco conhecimento acerca de conteúdos específicos associados à disciplina.

Vale mencionar também, neste recorte, que o componente curricular Educação Física, além de ampliar o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e com a saúde, por intermédio da exploração do movimento e da gestualidade em práticas corporais, exerce um papel importante no desenvolvimento da socialização, da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação.

Expandindo a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas sociais associadas às corporeidades, o componente curricular Educação Física também contribui para que se estabeleçam articulações frutíferas com as demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2017). Posto isto, é preciso buscar uma contextualização da educação física, da linguagem e da escola.

4. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E A ESCOLA

As considerações preliminares quanto a abordagem desta temática carregava as possibilidades de entrelaçamento entre a Educação Física Escolar, os novos letramentos e as inovações contidas no documento norteador da nova BNCC, que são imensos. No primeiro momento, foi possível observar que houve mudanças significativas desde os primeiros anos que a Educação Física adentrou na Escola, em especial na Rede Municipal de Educação, objeto da discussão. Sendo assim, ressalta-se que, todos os focos de saberes são formados por feixes de complexidade, de níveis concretos e abstratos.

Trata-se de áreas transdisciplinares, onde o multiletramento aflora sem resistência, por excelência com a coincidência de vetores explicativos, trilhas teóricas e movimentos das práticas da linguagem corporal. Como processos, se constituem a partir de deslocamentos, da ousadia de movimentar-se em direção ao outro. Nesse trabalho, foram levantadas as possíveis discussões sobre as perspectivas inovadoras da Educação Física integrada à área da linguagem, tendo um grande desafio de participar da implementação de um documento tão importante que é a BNCC.

A Educação Física é o elemento curricular que tematiza as práticas corporais em seus moldes de codificação e significado social, entendidas por afirmações das capacidades expressivas das pessoas, concebidas por muitos círculos sociais no advir da história. Nessa compreensão, o movimento humano está constantemente enquadrado no campo da cultura e não se define a um afastamento espaço-temporal de uma parcela corporal ou de um corpo todo.

Para desenvolver uma breve contextualização sobre a educação física, a linguagem e a escola, partimos da história da Educação Física no Brasil, posto que, desde os primórdios da colonização já se desenvolvia

atividade física; as inovações pedagógicas durante o desenvolvimento da educação Física enquanto disciplina, bem como, o Plano Nacional da Educação - PNE e suas relevâncias, assim como, os documentos oficiais da Educação Física Escolar.

A Educação como área do saber, deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 95), escreveu. Isso implica como prática dialógica. Afirma que, a relação entre linguagem, pensamento e mundo é dialética (diálogo), processual e contraditória. Sendo assim, a escola tem participação fundamental na formação da criança, trabalhando em diversas áreas de conhecimento.

Enquanto modalidade esportiva a Educação Física pode ser considerada desde 1500 com a chegada dos portugueses, sendo observado que, os índios já desenvolviam atividades físicas naturais como a caça, a pesca, assim como os jogos, corridas e danças culturais que analisadas no contexto atual, eram formas de exercícios. A forma como era transmitida a história e a cultura tendo a dança como base fazia com que os indivíduos assimilassem de modo gradativo um processo de ensino aprendizagem, ainda que primitivo, que lhes conduziam ao contexto social dos grupos, para tanto a base era a religião.

As danças representavam um papel fundamental no processo da Educação, na medida em que se faziam presentes em todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social. Este fato evidenciava-se nas danças rituais a partir do culto, pois a religião era a única preocupação sistemática na educação primitiva (OLIVEIRA, 2004, p.7).

Todavia, cabe observar que, as “manifestações culturais que compõem o corpo de conhecimento próprio da Educação Física, seja a Educação Física ensinada nas escolas de Educação Básica seja aquela ensinada em outros ambientes que não o escolar (MONTEIRO, 2011 p.8)”. Neste sentido, no período colonial com a vinda dos negros escravizados, as lutas de capoeira descritas como sendo uma atividade ríspida, criativa e rítmica também configuravam uma forma de exercício. Todavia, apenas no período do império a Educação Física ganhou visibilidade tendo a ginástica como uma forma de manter a saúde,

sendo praticada também pelos brancos a partir de 1808 com a vinda da Corte Portuguesa.

Neste período, a Educação Física passa por um processo de desenvolvimento cultural em que os membros da corte consideravam que a ginástica é uma atividade que faz bem ao corpo e a mente. Em 1823, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos” que, englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, dividindo os exercícios em duas fases, os que exercitavam o corpo; e os que exercitavam a memória, para tanto, entendia a educação moral como coadjuvante da Educação Física ((RAMOS, 1982; GUTIERREZ, 1972). Corroborar Soares (2012):

o início do desenvolvimento cultural da Educação Física no Brasil, apesar de não ter ocorrido de forma contundente, ocorreu no período do Brasil império, pois foi nessa época que surgiram os primeiros tratados sobre a Educação Física. Em 1823, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Esse tratado postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: os que exercitavam o corpo; os que exercitavam a memória, além disso, esse tratado entendia a educação moral como coadjuvante da Educação Física (SOARES 2012, p. 2).

Embora a Educação Física já se manifestasse nas atividades culturais do Brasil colônia, a efetivação enquanto atividade física só se consolidou por conta dos discursos de vida saudável, de corpo sã e mente sã explanados no período em que a saúde do corpo era analisada separada da saúde mental, e não como um complemento, ou resultado efetivo das atividades físicas como um todo. Dessa forma, Ramos (1982) enfatiza que a ginástica caracteriza o início da Educação Física Escolar no Brasil com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. O ano de 1851 ficou marcado para a história da Educação Física Brasileira em função da publicação da Lei 630/185112, compreendida como uma das primeiras tentativas de regulamentação legal da prática de atividade física, chamada neste momento histórico de Ginástica, nas escolas do Império.

É reconhecida como sendo a primeira sistematização oficial das instituições escolares primária e secundária no império brasileiro. Foi

coordenada pelo ministro do Império do Gabinete da Conciliação, Luís Pedreira do Couto Ferraz. Consolidada apenas em 1882, quando Rui Barbosa ao lançar o parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, denota importância à Ginástica na formação do brasileiro, possíveis ações vinculadas a tal prática em contextos diversificados, a exemplo de universidades, escolas, academias, clubes, projetos sociais, dentre outros espaços, favorece seu desenvolvimento até os dias de hoje.

Resgatando mais uma parte da história, em 1988 houve o processo de mudança mais importante pelo qual passou a sociedade brasileira – de um Estado totalitário à democracia, o Estado de direito mostrado na consolidação da nova Constituição brasileira, entretanto acabou sendo uma transição lenta e gradual, devido ao processo e ao ritmo do Congresso Brasileiro em estabelecer o que eram questões prioritárias. Foi apenas em 1996 que surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Diversos estudos, mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997), Castellani Filho (2001), Neira (2018), apontam as principais influências que marcaram e caracterizaram esta área e os novos rumos que estão se delineando, as transformações da Educação Física dentro e fora do âmbito pedagógico. Baseando-se nessa compreensão de que, o ser humano é como sócio-histórico que desenvolve sua interação com o mundo e cria cultura, o conceito de Educação Física é trazido como uma prática pautada nas necessidades sociais, exigências específicas do fenômeno educacional e partem do todo humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu artigo 26 parágrafo 3º, define, “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Escola Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). O trabalho da equipe de autores entende a Educação Física como um movimento histórico que busca compreender a construção do corpo humano, a criação de outras atividades, outras ferramentas e a transformação da natureza, construindo cultura.

No decorrer da evolução da Educação Física nas instituições de ensino, por muito tempo a mesma não foi vista como sendo uma disciplina, no primeiro momento, era considerada uma válvula de escape

para que, os educandos ganhassem um fôlego entre uma aula e outra. Diante deste contexto muitos questionamentos surgiram. Com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases quando se passou a considerar a Educação Física como componente curricular observou-se novas perspectivas para o aprimoramento das atividades vinculadas à disciplina e as tratativas quanto ao desenvolvimento motor, ponto de partida do estudo do movimento. Enquanto disciplina, ganhou objetivos consistentes como objeto de estudo preestabelecido.

O desenvolvimento motor é inerente ao ser humano, pois o mesmo ocorre por etapas e em diferentes estágios, mas cada fase com características específicas que podem mudar a vida de cada indivíduo. “É a partir da especificidade da Educação Física que teremos condições de identificar os dados da realidade relacionados à cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992)”. Cabe considerar um processo em constante desenvolvimento. Em um esforço para aproximar a ciência da Educação Física e enfatizar-lhe a importância no currículo escolar, posto que, uma abordagem de desenvolvimento está emergindo, a qual enfoca os processos de desenvolvimento humano, crescimento e aprendizagem motora, com vistas a adquirir habilidades motoras básicas, por meio do movimento humano.

A história da Educação Física Escolar no Brasil foi dividida em períodos de acordo com suas tendências pedagógicas, posto que, a Educação Física tende a sofrer alterações de acordo com as mudanças que, ocorrem com o homem e com a sociedade. Para que haja uma boa prática é fundamental o conhecimento da teoria, independentemente do local em que este conteúdo seja aplicado. À medida que a sociedade é transformada pelos homens, transforma-se a forma da Educação Física, sendo legitimada pelas necessidades de manutenção das relações sociais capitalistas e não pela necessidade de seu conteúdo específico.

Contudo, no contexto da Educação Física Escolar é imprescindível que as atividades sejam prazerosas, a maneira como as atividades são contextualizadas nas aulas e, conseqüentemente, na vida da criança é um diferencial, deste modo, sendo instigada a aprender por situações de necessidade, sem prazer ou até mesmo como obrigação, certamente o gosto pela Educação Física não será desenvolvido.

O componente curricular Educação Física, além de ampliar o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e com a saúde, por

intermédio da exploração do movimento e da gestualidade em práticas corporais, exerce um papel importante no desenvolvimento da socialização, da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação. Expandindo a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas sociais associadas às corporeidades, o componente curricular Educação Física também contribui para que se estabeleçam articulações frutíferas com as demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2017).

Deste modo, a Educação Física Escolar é contemplada com as inovações pedagógicas, partindo do pressuposto que o processo de ensino e aprendizagem simultâneo se dá de forma mais descentralizada a cada dia. Somando-se a isso, o fato de possuir um conhecimento relevante socialmente e que é dever da escola fazer com que as novas gerações se apropriem das temáticas relacionadas com as manifestações da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, o professor de Educação Física é também muito importante no processo educativo, e mais ainda sua formação não pode ser pensada de modo fragmentado, mas como uma aprendizagem contínua e, como tal, não se inicia nem se esgota na formação inicial.

O desenvolvimento motor dos alunos na Educação Física Escolar apresenta sincronização aprimorada de elementos enquanto movimentos temporais e espaciais, mas ainda são geralmente limitados ou exagerados, embora mais bem coordenados, caracterizados pela eficiência mecânica, coordenação e desempenho controlado, apenas com certas limitações atividades que incluem monitoramento e captura de objetos (MIRANDA; AFONSO, 2014). Amplamente reflexivas, podendo ser levantadas pelas diferentes abordagens temáticas que compõem o assunto, mais ainda a multiplicidade de conceitos teóricos que o permeiam. Complementando, apresenta-se o contexto do ensino fundamental I, onde o primordial era a alfabetização, e a inovação se estabelece com as novas práticas, pois a alfabetização “crua” é inovada com os letramentos.

Assim, são consideradas inovações pedagógicas na Educação Física, as novas práticas fundamentadas na perspectiva instrumentalizada na formação integral do sujeito, tanto uma formação física, como cognitiva e social. Entretanto, essa nova forma de refletir, ou seja, tomar em consideração, confronta com os propósitos deixados pelas

outras concepções e pela presença forte do esportivismo, enfatizado ainda hoje.

Apontamos para a necessidade de analisar as políticas educacionais referentes ao nível de ensino pesquisado, para compreender a direção pedagógica, em relação à Educação Física, que o Ministério da Educação, o Estado de Mato Grosso do Sul e a cidade de Campo Grande têm dado aos professores. Problematicando o discurso dos professores integrantes da área de Linguagens, em formação, como encenação de um lugar que nos permite compreender, pelas rupturas, pelo equívoco, pelos furos das linguagens, como funciona, no corpus, a subjetividade e a identidade desses professores enunciadores. Ao falar de sua história, os professores se colocam em cena, estabelecendo um lugar para se inscrever, lugar que denuncia a falha, a complexidade que envolve a escola.

Chamamos a atenção para as aproximações entre os discursos das professoras alfabetizadoras com os das professoras de Educação Física. Há semelhanças nos enunciados que se fazem pertinentes. Analisando a situação, são professoras da mesma rede de ensino, que pertencem à mesma gerência de educação, então estão propensas a conhecer a proposta da REME/2020 e a participar de cursos oferecidos pela Secretaria, em que diversas vozes circulam. Sendo assim, o processo de formação é inacabado, em constante movimento de reconversão, inovação, transformação, e as universidades nos seus cursos de extensão são reconhecidas como um espaço privilegiado para a produção e atualizações de novos saberes. É relevante apontar que, as discussões são recorrentes, contudo, as mudanças, principalmente no que tange a questão da linguagem vinculada às implementações da BNCC, ainda são mínimas.

No contexto geral, as mudanças quanto às formalidades por parte dos poderes ocorreram no sentido de manter e/ou implementar recursos financeiros atrelados a exigências específicas, porém na prática das instituições de ensino, muito ainda precisa ser revisto, analisado e conseqüentemente, implementado. As limitações quanto às tratativas de inovação e implementação é fato diagnosticado desde os primeiros estudos, quando realizei o levantamento bibliográfico na área da Educação Física escolar e a sua inserção na área da linguagem. De fato, foram encontrados poucos trabalhos sobre o tema novos letramentos e a Educação Física.

Soma-se a isso a pouca literatura posta Base Nacional Curricular Comum para a Educação Física discutida atualmente, de modo que não há aproximações dessa disciplina com os processos de letramento, multiletramento e seus significados nas séries iniciais. Na tentativa de também apreender ou mesmo entender ao longo desta pesquisa as interfaces dos diferentes saberes docentes que circulam nos anos iniciais no que se refere à alfabetização e à Educação Física, interfaces estas percebidas nos diferentes caminhos percorridos pela pesquisadora e pelos outros professores.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO QUANTO A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REME/ CAMPO GRANDE – MS

Partindo do princípio de que, desde quando a Educação Física foi incluída nas escolas brasileiras, buscou-se demonstrar sua importância, em relação ao objetivo, foram criados recursos e sistema de trabalho, haja vista o momento político e social vivido pelo país e pelo modelo educacional. Com as inovações propostas pela BNCC analisar e discutir a percepção dos docentes é uma forma de averiguar as possíveis falhas, bem como, ajustar as particularidades de cada comunidade escolar. Visando atingir os objetivos propostos foram aplicados questionários a cento e doze - 112 professores de Educação Física no ensino fundamental I, e três - 03 técnicos da Secretaria municipal de Educação ligados à área proposta.

Quanto ao gênero, constatou-se uma leve maioria na quantidade de professores do gênero feminino apontando um percentual de 51,8%, enquanto 48,2% são do gênero masculino. Neste sentido é possível observar um equilíbrio quando investigado a distribuição por gênero dos profissionais de Educação Física. Estes profissionais também foram questionados quanto à forma de contratação, sendo efetivos ou contratados temporariamente como professor. 74,1% dos profissionais são efetivos, em conformidade com a Lei Complementar 190 de 2011, III - cargo efetivo - cargo ocupado por servidor com vínculo indeterminado, em decorrência de aprovação em concurso público, cujos direitos, deveres e responsabilidades são previstas na legislação instituidora do regime jurídico estatutário (CAMPO GRANDE, 2011 p.2); e 25,9% são contratados temporariamente. Conforme a legislação

vigente, os profissionais contam com os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

Embora a maioria seja contratada em cargo efetivo, o tempo de contratação é bem variado. Quando questionados sobre o tempo de contratação como professor de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, os resultados apresentaram significativa variação, posto que, houve contratados com 2 anos, a mais de 30 anos. Destacam-se as percentagens que, 20,53% trabalham na REME à menos de 2 anos; 26,79% trabalham de 2 a 5 anos; 24,17% trabalham de 5 a 10 anos; e 28,51% trabalham a mais de 10 anos como professor de Educação Física na rede Municipal de educação de Campo Grande – MS. Com esses dados, nos leva a reflexão quanto ao comprometimento ao trabalho e a busca pelo aperfeiçoamento.

Assim, após analisar o gênero, a efetividade, bem como, o tempo de atuação na REME, a pesquisadora destaca no questionário que as questões seguintes seriam destinadas aos Professores de Educação Física já familiarizados com a BNCC. Sendo assim, poderiam encerrar a participação na pesquisa, caso não houvesse familiaridade com a temática abordada, também poderiam deixar um comentário do motivo, caso fosse relevante. Dentre os comentários apresentados, houve quem ressalta-se que, “a BNCC é importantíssima para a melhoria na qualidade das aulas de Ed física, pois a partir dele podemos planejar melhor e com mais qualidade nossas aulas” (professor); “a BNCC contribui para aperfeiçoamento pessoal e das aulas (professor)” compreendo e tento refletir e pontuar a mesma em minhas ações docentes” (professor); “tive pouco contato com a BNCC, devido a pandemia. Porém as coisas estão voltando ao normal e tenho buscado ler e entender seus objetivos” (professor); “tenho conhecimento da BNCC, de maneira superficial de todas, e mais aprofundada da educação infantil” (professor).

Embora alguns tenham colocado, ter pouco conhecimento sobre as diretrizes da BNCC, a maioria já ouviu falar. No seguimento da pesquisa foram questionados quanto ao conhecimento acerca da nova BNCC. Neste contexto, 99.1% disseram ter conhecimento acerca da BNCC. Contudo, alguns salientaram alguma limitação quanto ao conteúdo diante de alguns comentários como: “Eu estava fora da educação a 12 anos e assumi o concurso recentemente”; “Tenho um certo conhecimento da BNCC” (professor); “Estou com pouco tempo em

sala de aula no concurso” (professor); “Estou me familiarizando com a BNCC” (professor); “Tive pouco contato com a BNCC, devido a pandemia. Porém as coisas estão voltando ao normal e tenho buscado ler e entender seus objetivos” (professor); “Tenho conhecimento da BNCC, de maneira superficial de todas, e mais aprofundada da educação infantil. Percebi que no cabeçalho do questionário havia uma possibilidade de participação, mas durante o preenchimento o direcionamento da Educação Física a partir do ensino fundamental” (professor).

Dadas as afirmativas quanto a familiaridade com a BNCC, os professores foram questionados quanto a sua percepção, quais são os maiores desafios enfrentados na implementação da nova BNCC? Dentre os comentários quanto os maiores desafios enfrentados na implementação da nova BNCC, os professores ressaltaram que, tudo o que é novo traz um desafio, contudo, cabe ao corpo escolar trabalhar em conjunto para que haja a implementação da BNCC, bem como, adequar a BNCC com a realidade da escola, seja nas questões materiais ou infraestrutura disponível, posto que, trabalhando em um “CEINF” (EMEI) ou mesmos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, encontra dificuldade em desenvolver atividades com as crianças, dadas as limitações.

Posto isto, apontou-se que, o maior desafio é oportunizar as aulas teóricas e principalmente vincular o conteúdo às práticas, mesmo participando integralmente da inserção da BNCC na unidade escolar. As escolas são limitadas no item recurso financeiro, “e nós, professores de Educação Física temos que na maioria das vezes, investir dos nossos próprios recursos materiais para executar nossas aulas” (professor). Aqui a autora verifica uma contradição, haja vista que, nos últimos anos os repasses vêm aumentando e o dinheiro está indo direto para unidade escolar. O que pode estar acontecendo é a ingerência no gasto destinados a área de Educação Física. É possível notar que, a área ainda sofre retalhos por parte da gestão por não aceitar a integração na íntegra e de fato da Educação Física. Ainda há muito desconhecimento por parte dos gestores escolares sobre os benefícios que a área tem no aprendizado como um todo.

A BNCC trouxe pontos importantes em relação à diversidade principalmente, e no momento há uma resistência até mesmo política para a implementação desses pontos, entender em qual parte dos planejamentos se encaixavam as habilidades. Todavia é de suma

importância que os profissionais da educação participem dos desdobramentos da implantação nas instituições de modo efetivo. Quanto a participação direta com sugestões para o seu desdobramento na escola. Neste contexto, é imprescindível que sejam analisadas as tratativas do Projeto Político Pedagógico da instituição para que a BNCC possa ser implementada de modo efetivo nesta instituição. O projeto político pedagógico representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. Esse documento é uma instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social (BRASIL, 2013).

Embora, alguns professores tenham participado da construção do PPP das suas unidades e tenham conhecimento acerca da BNCC, além de corroborar com as novas tratativas quanto às adequações do planejamento das aulas, observou-se que, na prática, ainda não houve muitas mudanças de acordo com o que foi relatado pelos educadores. Ainda que tenham enxergado novas possibilidades com a multimodalidade, com as novas formas de letramento, o isolamento sanitário imposto pelo período pandêmico comprometeu a efetivação da implantação destas atividades. Diante deste cenário, os professores mantiveram as diretrizes curriculares que já vinham sendo utilizadas, e as propostas inovadoras ficaram em segundo plano.

Fazer entender que a Educação Física no seu âmbito de práticas e até mesmo parte teórica e inevitável, quando o assunto é desenvolvimento motor e cognitivo, figuras de linguagens, entender o eu o outro, fazer com que não fique atrelado apenas em desporto e sim desenvolvimento do ser humano em todas as suas capacidades é um desafio. Todavia, o maior desafio na escola pública é a falta de estrutura adequada e material. “Encontrei dificuldade de estimular os alunos para aprender o novo conteúdo” (professor). Alguns temas são distantes da realidade dos alunos. Sem um significado real e prático para a vida. “Sou defensora do conteúdo, ter um significado e que torne um acréscimo para a vida dos alunos” (professor).

Quando questionados sobre o envolvimento da escola em que trabalham no processo de implementação das novas políticas pedagógicas com base na BNCC (2017), desconsiderando o período de ensino remoto, 96,4% disseram que sim, 1,8% que não, 1% não respondeu, e 1,2% disseram não estarem atuando com aulas de Educação Física

no período. Com a utilização das novas tecnologias para as atividades remotas, a comunidade escolar foi obrigada a se adequar, porém, aparentemente, alguns educadores não compreenderam a proposta, pois o objetivo geral era manter a transmissão de conhecimento teórico de qualidade ainda que de forma remota, e a formação continuada disponibilizada pela SEMED trouxe essa abordagem, quanto ao planejamento de ensino e suas adequações. Contudo, foi enfatizado pelos professores que o material era cansativo, excessivamente teórico e que, era mais viável acessar propostas disponibilizadas pela internet.

Entretanto, dentre as percepções apontadas, salientou-se que, a BNCC tornou a base da elaboração dos planos pedagógicos escolar e disciplinar, um facilitador do trabalho pedagógico, com foco no planejamento, uma organização de temas que já eram trabalhados na escola, mas 112 que agora estão dispostas em códigos. Contudo, ainda é prematuro avaliar, mas é pertinente salientar a contemplação do aluno de forma integral, principalmente, na Educação Infantil. “No contexto da educação infantil, a Educação Física era confundida como campo de experiências corpo e movimento e com a capacitação reforçou a necessidade de o professor desenvolver ações pedagógicas em todos os campos de experiências sem fracionar os conhecimentos ou a própria criança.” (professor)

De imediato, as percepções foram direcionadas para a necessidade de inovar, estudar para atualizar-se e aperfeiçoar-se diante das diretrizes. Com a implementação da BNCC é preciso olhar com maior cuidado e buscar realizar um planejamento voltado não apenas para recreação, mas utilizar as atividades recreativas como ferramentas de aprendizado de outras áreas. No contexto geral da Educação Física baseado no movimento é preciso constatar a amplitude destes, posto que, principalmente nas séries iniciais o, se-movimentar carece de ser experimentado na sua imprevisibilidade e na sua incompletude, não podemos prever o antecipar o que o se-movimentar produziu de sentidos e significados na criança, sempre é uma abertura, para o desconhecido.

Quanto às habilidades e competências da BNCC no Ensino Fundamental os professores foram questionados acerca dos conteúdos trabalhados pela equipe técnica da Secretaria municipal de educação - SEMED, no contexto da Educação Física escolar. Os entrevistados também comentaram que, competência “é definida como a mobilização

de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (professor). “Assim, essas competências vão além da educação focada no domínio de conteúdo específicos e distribuídos por disciplinas” (professor); “Creio que os profissionais estão mais atentos às questões e dificuldades dos alunos, dando mais atenção ao foco que é a linguagem trabalhando mais conteúdos e atividades que se adequam a esse método” (professor); “Entender que existem várias formas de trabalhar a alfabetização, em várias disciplinas da escola saber que não se pode ficar preso em uma única estratégia, fazer com que o conhecimento seja passado de maneira que o aluno entenda o que fazer, como fazer e para que fazer” (professor).

Como sugestão ratificando a afirmação citada, é que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada em escolas municipais), possa elaborar políticas públicas, que permitam a construção de conhecimento dos professores de Educação Física, em relação a amplitude de inovação proposta e norteada pela BNCC (2017). Mais ainda, que esses professores e professoras possam ser melhor assistidos dentro do que é preconizado nos documentos institucionais, ou seja, que seja feito o mais breve possível, assim como já fizeram nos referenciais, a atualização dos PPP ligados a essa instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o ensino de educação física e as percepções dos educadores da área quanto as inovações propostas pela BNCC enquanto documento norteador é possível concluir que para que haja efetividade em políticas públicas vinculadas a educação é necessário que sejam feitos estudos quanto as especificidades de cada região, de modo que, as propostas de ajustem as limitações da comunidade escolar como um todo, ou na prática, as ações acabam por não atingir seus objetivos. De um modo geral, os investigados apontaram que a proposta é relevante, contudo, a implantação e implementação ainda requer um prazo maior de adaptação e ajustes.

Embora que a aquisição do conhecimento ao longo da vida, assim como, as inovações propiciadas sejam entendidas como um processo

que precisa ser inserido na rotina escolar de forma contínua e constante, ela tem se mostrado diretamente relacionada à formação de atualização, aperfeiçoamento e programas de treinamento, que geralmente são ministrados em pouco tempo. e logo são substituídos por outros, não permitindo romper com a racionalidade técnica, os efeitos da política de ação homogeneizadora, que silencia as contradições, as divisões inerentes a esse espaço.

Diante da pesquisa desenvolvida é relevante encerrar este estudo retomando a questão problema levantada no princípio: qual a percepção dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande – MS (REME/CG), frente a inovação curricular com base no documento norteador do governo Federal “Base Nacional Curricular”? Para tanto, compreendemos que o real é contraditório, partindo do concreto e do singular para a totalidade, por meio de uma construção histórica. Traçou - se, então, um caminho teórico e metodológico dialético, tentando uma aproximação da realidade, compreendendo os sujeitos como seres sociais constituídos por várias fontes de saber e em diferentes contextos.

Dessa forma, os professores de Educação Física devem promover o trabalho autoral coletivo e individual e dele participar em diferentes momentos e espaços, para que as crianças possam utilizar diferentes linguagens para aprimorar seu conhecimento e aprendizagem e, gradualmente, ampliem o escopo da experiência esportiva. Em outras palavras, é preciso não ficar dependente de um modo único “do fazer” a Educação Física, com apenas os esportes de 58 rendimento, por exemplo. A BNCC traz que, nas aulas, as práticas corporais necessitam de abordagens como evento cultural proativo, diverso, pluridimensional, singular e contraditório.

REFERÊNCIAS

20

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.>

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 03 jan. 2022. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB & Lei do Fundef. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Coordenação de Publicações. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Guia geral. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 04/01/2021.

BRASIL. Resolução n. 03/87 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília (DF): Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>. Acesso em: 08 de novembro de 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL Base Nacional Comum Curricular In: Ministério da Educação. 2018. Disponível em:.. Acesso em: 08 de novembro de 2021.

BRASIL. BNCC NA ESCOLA GUIA PARA GESTORES ESCOLARES: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. 2019. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJL_5df923f8969f1.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM GESTOR ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA

BENIZÁQUIA DA SILVA PEREIRA¹

RESUMO

O cenário educacional brasileiro encara desde março de 2020 um enorme desafio diante da pandemia Coronavírus 2019. Passamos por configurações sociais, políticas e econômicas que refletiram diretamente na educação. O principal objetivo deste trabalho é analisar o papel do Gestor Escolar frente ao novo contexto educacional. Buscamos compreender como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) aliado às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) proporcionaram a socialização e a aprendizagem na Educação Infantil durante este período pandêmico. É uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, na qual consideramos a vivência de uma Diretora Escolar da rede pública municipal do Ceará. Intercalamos com o aprofundamento teórico de autores como: MACEDO (2022); LUCK (2014); RIOS (2011); PERES (2020) e outros. Reconhecendo a importância da primeira etapa da Educação Básica para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, direcionamos os nossos estudos em torno de alguns questionamentos: Como a escola pôde garantir o pleno desenvolvimento das crianças durante a pandemia? Foi possível assegurar os direitos de aprendizagens da Educação Infantil preconizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? As atividades permitiram aprendizagens significativas e eficazes? Qual o papel do gestor escolar neste contexto? Como as TICs influenciaram esse processo? Consideramos que as tecnologias foram fundamentais para oferta do

1 Graduada em Pedagogia e Pós-graduanda em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: benizaquia@hotmail.com

ERE. A análise crítico-reflexiva desse momento aponta para a necessidade de aprofundamento das contribuições, avanços e limites do ERE. De modo preliminar e enunciativo, contudo, é possível concluir que a atuação do Gestor Escolar, a ação docente, o acompanhamento familiar e a disponibilização de recursos logísticos e tecnológicos constituíram as condições básicas para a efetivação das metodologias e garantia de acesso ao aprendizado.

Palavras-Chave: Gestão Escolar - Ensino Remoto Emergencial - Tecnologias

INTRODUÇÃO

A educação é marcada por diversos períodos de transformações, que ocorrem concomitantemente de acordo com a realidade social, tempo histórico, valores econômicos e culturais. Essas transformações, de algum modo, respondem às determinações e interesses mais amplos de uma sociedade. A consciência de que essas mudanças educacionais são contínuas nos lembra da nossa condição humana inacabada. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2014, p.40).

Considerando a dinamicidade, pluralidade e diversidade histórica, nos deparamos agora com um dos maiores desafios sanitários da humanidade. De acordo com Ministério da saúde (2021) “a Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo.” Essa pandemia tomou grandes proporções, nos desconstruiu, tivemos que reaprender, repensar em todos os setores de nossas vidas: sociais, profissionais, pessoais. Ficamos literalmente no escuro, tivemos que nos reinventar. Como corolário desse cenário, a educação, mais uma vez, acompanha esse processo social de mutação. Trata-se, a nosso ver, de um dos maiores desafios educacionais já enfrentados por educadores, alunos e pais. No Brasil, a dimensão tornou-se maior do que o esperado. Foram dois anos sem aulas presenciais, com ensino emergente, funcionando de forma remota e *híbrida*.

Essa nova realidade educacional exigirá de um lado, novas competências profissionais que implicarão na disponibilidade e no interesse da formação em serviço, além da formação inicial diferenciada do educador para a gestão escolar e gestão da nova sala de aula. Por outro lado, também serão exigidas novas habilidades e competências dos estudantes para que gerenciem com autonomia e sucesso o seu processo de aprendizagem. (PERES, 2020, p. 22).

Passaram a existir muito medos e preocupações. No início, vivíamos a angústia de estarmos parados, sem saber quando iríamos voltar. Preocupados com a saúde, com a vida ao mesmo passo de pensar no quanto essa pandemia estava retrocedendo o que já havia sido

conquistado. Apreensivos, pois, enquanto outros países encontraram rapidamente soluções, se adaptaram e deram continuidade as aulas. O Brasil seguia sem saber como e por onde caminhar. Não era perceptível um direcionamento claro e macro para todos. Estados e municípios realizaram ações educativas em conformidade com suas condições e possibilidades. Observou-se, contudo, o recrudescimento das desigualdades já existentes. Reflexos da ausência de políticas públicas federais claras, orgânicas e financeiramente exequíveis. As redes particulares de ensino organizaram-se de forma rápida, atendendo aos protocolos de saúde e sanitização.

Retomaram prontamente as aulas presenciais. Não é novidade que a realidade das escolas privadas diverge das públicas em algumas situações. De maneira geral, a família é mais presente, possuem melhor condição financeira, além de condições logísticas mais favoráveis ao ERE. Entretanto, a tarefa de iniciar o ERE não deixou de ser complexa. Quando olhamos para educação pública a situação consegue ser pior, pois já éramos conscientes da precariedade existente, por exemplo: a falta de recursos logísticos e tecnológicos, a ausência dos pais, a falta de formação continuada para professores, as desigualdades socioeconômicas e, conseqüentemente, as desigualdades educacionais.

METODOLOGIA

É uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, na qual consideramos a vivência de uma Diretora Escolar da rede pública municipal do Ceará. Intercalamos com o aprofundamento teórico de autores como: MACEDO (2022); LUCK (2014); RIOS (2011); PERES (2020) e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Predominou-se por muito tempo e prevalece até os dias atuais o interesse do Estado em jogar a responsabilidade para a escola. Temos uma “suposta autonomia” que nos é cobrada. Enquanto percebemos o estado se ausentar de suas responsabilidades. A falta de planejamento, manutenção, investimento e políticas públicas. Cada gestor escolar responde por sua escola, mas o sucesso vai além da gestão. Não se trata somente dela, é o conjunto de toda a gestão com foco no aprendizado no aluno, a valorização dos profissionais, formação

continuada e recursos. Rios (2011) acredita na importância do Diretor escolar para mediar o uso das tecnologias na escola. A autora reconhece inicialmente a realidade estrutural da mesma e o quanto isto pode interferir negativamente numa gestão inovadora. No entanto, acredita que um bom gestor pode suprir consideravelmente parte dessa deficiência. Macedo (2022, p.297) afirma que:

Os desafios enfrentados pelas professoras se estabelecem enquanto proposições do pensar gestão das instituições escolares, em especial as públicas, enquanto uma rede de apoio que busca diuturnamente a valorização docente e, portanto, formação para as professoras. Nessa direção a gestão escolar deve ser também o *lócus* da luta e incentivo da formação continuada dos professores.

Cabe ao gestor ter a sensibilidade e o olhar atento as necessidades de toda a comunidade escolar. Identificar os reveses no aprendizado e buscar soluções. Rios (2011) ressalta a importância da gestão compartilhada, da integração entre a parte administrativa e pedagógica. Considera que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) facilitaram a vida escolar, pois procedimentos, antes feitos manualmente, agora podem ser feitos de forma rápida e sistemática por meio de sistemas computacionais. Entretanto, enfatiza que tecnologias não são somente computadores, vídeos, software e internet. Mas é também a forma como nos organizamos em grupos, salas e outros espaços. Diante desse contexto de informação e pandemia, qual seria o papel do gestor escolar para garantir o aprendizado dos alunos?

Acreditamos que o gestor deve identificar as dificuldades dos professores e criar estratégias para supri-las. O planejamento é uma ferramenta essencial nesse contexto. Fornecer meios de formação continuada, momentos de reflexão norteados sempre pelos objetivos de aprendizagem que se busca alcançar. Para tanto, é preciso mobilizar a comunidade escolar, envolver pais, alunos, professores e funcionários. Efetivar tais ações diante deste cenário pandêmico não foi uma tarefa fácil. Foram inúmeras as dificuldades e limitações que muitas vezes não dependem apenas do Gestor, mas de um olhar em rede e de parcerias com outras áreas de atuação além da Educação. É sabido que a pandemia ampliou as dificuldades tecnológicas das escolas e aumentou as desigualdades. De acordo com uma matéria do jornal Folha

de S.Paulo, (2022) “O Brasil atingiu o maior patamar, desde 2012, de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever. No ano passado, chegou a 40,8% a fatia da população dessa faixa etária que não havia sido alfabetizada, o equivalente a 2,4 milhões.”

É indiscutível a importância da atuação do gestor para identificar as objeções e saná-las os desafios e contribuir para sua resolução. A sensibilidade e o olhar diante desse cenário faz toda a diferença. Se consideramos que o mesmo é responsável por direcionar seu corpo docente, proporcionar formações, ser amparo, acolher e incentivar o trabalho pedagógico. Assim como E mais: receber e direcionar os pais, uma vez que deixar de levar os filhos para escola é uma realidade totalmente inusitada para ambos. Alguns pais acreditavam que estavam exercendo o papel do professor em casa, durante o Ensino Remoto. Embora a aula fosse planejada e orientada primeiramente pelo professor, por meio de WhatsApp, quem executava de fato a prática eram os pais. Muitos são os relatos de sobrecarga, de tristezas e anseios. Foi preciso que a gestão ouvisse esses desabafos, compreendesse as angustias, os receios e as aflições, para que assim pudesse agir. Algo muito comum durante este período vivido pelos pais foi sobre o “não saber como lidar” com o desinteresse dos filhos na hora de fazer a atividade. A escuta, o direcionamento e, depois, o alinhamento de ideias com os professores no momento de planejamento, pode fazer toda a diferença.

Essas questões tornam-se essenciais se considerarmos que neste contexto, o gestor também estará administrando as angustias e receios dos docentes que, ao transformarem suas salas de aula de presenciais para virtuais, convivem com o despreparo na utilização de recursos tecnológicos para gravação de aulas, ou mesmo para utilização de ferramentas para aulas em tempo real. Os docentes passaram a conviver com a insegurança do desenvolvimento de uma proposta metodológica virtual e diferenciada que atenda aos objetivos expressos nos planos de ensino e no projeto pedagógico da escola e ao mesmo tempo aos interesses e necessidades dos alunos. (PERES, 2020, p. 24-25).

O trabalho da gestão escolar tornou-se ainda mais desafiador, porque permanece todas as cobranças que já eram existentes e surgem

novas responsabilidades como as já citadas. Além delas, os gestores escolares vivenciaram constantemente a ideia de um possível retorno, dependendo da situação pandêmica de cada localidade. No Ceará, em alguns municípios, a retomada só aconteceu com 100% em 2022. Foi uma ação que envolve diretamente o gestor, foi preciso pensar num plano de retomada que avaliasse todas as condições estruturais da escola, questões pedagógicas e de segurança para atender as condições básicas de sanitização exigidas e garantir o bem-estar de todos. Tudo isso exige do gestor uma postura de liderança. Segundo Luck (2014),

Corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizações. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidade sociais a que devem atender. (LUCK, 2014, p. 95).

Portanto, a gestão escolar deve seguir os princípios de liderança que promovam um trabalho coletivo dentro de um ambiente organizado. Para que todos estejam engajados com os objetivos de aprendizagens e conscientes de suas responsabilidades. Além dos processos burocráticos em torno da retomada das aulas presenciais. Contudo, diante da realidade o pedagógico das escolas seguiu se preocupando com os professores na criação de aulas atrativas que contribuíssem para o aprendizado das crianças e que fossem possíveis de realizar em casa, com ajuda de familiares. Percebemos a preocupação, o compromisso e a responsabilidade ao buscar ofertar um ERE que contemplasse da melhor forma possível o esperado e previsto na BNCC para educação infantil. As devolutivas foram diárias, evidenciando que mesmo enfrentando tantas dificuldades com o formato remoto, foi possível acontecer aprendizados.

RELATO: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA

Quando pensamos essa nova realidade no contexto da educação básica e pública, precisamente no ensino infantil podemos ter uma noção mais evidente da complexidade que os profissionais da área, familiares e alunos tiveram de enfrentar durante este período. A tarefa de se reinventar para ofertar ERE foi bastante desafiadora. Estamos falando de crianças em processo de alfabetização, em pleno desenvolvimento e construção social. Tivemos que lidar com medos e incertezas, precisávamos de alguma forma garantir os direitos de aprendizagem dessas crianças. Porém, como a escola conseguiria atender tais necessidades através de telas e de atividades impressas? Existiam muitas preocupações em torno desse novo ensino, a saber: o entendimento das crianças nessa faixa-etária, se essa nova forma de aprender despertaria o interesse de ambas, a curiosidade, a autonomia. Além de pensarmos também até que ponto isso seria eficaz e saudável, uma vez que já lidávamos com o dilema da restrição de telas para crianças, recomendada por diferentes profissionais da saúde e educação.

Diante destas indagações iniciamos nossas práticas de ensino sob a orientação de regulamentações estaduais e secretaria de educação do município. Foram criadas turmas/sala de aulas em grupos de WhatsApp. Nesse momento nos deparamos com uma das primeiras dificuldades que foi a falta de informação completa nas fichas cadastrais de alunos e a desatualização de dados. Muitos não possuíam aparelhos telefônicos, não utilizavam o aplicativo ou não possuíam internet. Diante de tantos casos, as atividades impressas foram adotadas na tentativa de preencher essa lacuna da inacessibilidade. Elaboradas de acordo com cada mês, considerando o nível de aprendizagem de cada turma. A proposta da rede municipal era garantir que as crianças sem acesso à internet mantivessem o vínculo escolar por meio destas atividades que os pais iam buscar na escola ou a equipe de Busca Ativa deixava nas residências. Nas palavras de Macedo (2022, p.299)

Observa-se que a busca de alternativas para trabalhar de forma remota varia também de acordo com a realidade de acesso dos alunos, o que incita um constante

planejamento e adaptação da prática pedagógica. A preocupação com o acesso aos recursos tecnológicos levou as professoras da Educação Infantil a desenvolverem alternativas para o Ensino Remoto Emergencial, como as atividades impressas a serem entregues em domicílio.

Algumas instituições optaram por entregar impressões diárias para todos os alunos, ou seja, um “caderno grampeado com tarefas organizadas de acordo com a quantidade de dias letivos por mês”. Superando as limitações de recursos com ajuda coletiva de professores e parceria com Secretaria de Educação Municipal. Existia uma ideia comum a pais e professores em torno destas atividades: acreditava-se que ambas facilitavam o acompanhamento e melhor desenvolvimento dos alunos. Os docentes demonstravam grande dificuldade em elaborar uma aula apenas *on-line* para esse público sem o fornecimento de tais atividades. Enquanto os pais também eram resistentes à ausência delas. As atividades impressas passavam a ideia para ambos de que “pelo menos alguma coisa estava sendo feita”, no sentido de dar credibilidade ao trabalho docente durante este período. As escolas que não seguiram o padrão de impressão para todos foram vistas pelos pais de forma desorganizada e por conta própria buscavam imprimir as tarefas que os professores postavam nos grupos, sob a justificativa de “não saber passar para o caderno da criança.” Imprimir era mais fácil e prático, embora reclamassem do alto custo para manter este hábito diário sozinhos.

Um dos grandes problemas das atividades impressas para educação infantil era a sua elaboração. Primeiro, a dificuldade de manusear equipamentos tecnológicos como computadores, programas de edição de texto e imagens. Devemos aqui ressaltar a importância do ato de planejar para obtermos práticas exitosas. Gandin (1994, p.101) aponta que “[...] qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados [...] não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.” Percebemos também uma falha na compreensão do aprendizado esperado quanto ao desenvolvimento das turmas de infantil 2 ao 5. Confundi-se muito entre família e professores a utilização das atividades para alfabetizar nesta etapa, ou seja, por um lado o desnorreamento de alguns docentes ao propor atividades que se encaixem dentro dos padrões esperado. De acordo com a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) em seu artigo Art.29º, a Educação Infantil é considerada “a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em aspectos físico, psicológico, intelectual e social, [...]”. (BRASIL, 1996, p.22). A nossa BNCC, os Referenciais, as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC) coadunam da mesma ideia e expandem.

No entanto, por outro, lado a cobrança dos pais em propor atividades avançadas, muitas vezes influenciados pelo o ritmo de escolas particulares ou pelo desconhecimento do que seja a Educação Infantil. Macedo (2022, p.299) afirma que “implica em uma prática pedagógica diferenciada e que envolve campos de experiência para além do desenvolvimento cognitivo, contemplando aspectos relacionais, psicomotores e afetivos, ainda mais desafiadores para serem trabalhados à distância.”

Diante dessas observações vimos à necessidade de propor formações para professores e pais com o intuito de aprofundarmos os nossos conhecimentos diante desta nova realidade. A educação infantil antes da pandemia já era vista com menosprezo comparado às demais modalidades. Mas sabemos o quanto ela é importante para que ocorram todas as outras. No entanto, nos preocupamos com o andamento dos últimos dois anos, quando consideramos a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento social da criança. E a escola durante o período remoto ficou limitada a ofertar esta socialização, restando chamadas de vídeos em grupo, individuais e alguns raros momentos de presença na escola nos dias de buscar e deixar as atividades impressas mensais.

Em geral, as professoras da Educação Infantil reconhecem que o Ensino Remoto Emergencial foi melhor do que a suspensão total das atividades docentes, foi a alternativa possível e viável, diante do contexto pandêmico e consideram que os avanços alcançados por mais que não se comparem aos avanços que deveriam ter sido alcançados na realidade presencial, foram válidos: “[...] por menor que tenha sido aprendizagem, mas houve, houve aprendizagem” (MACEDO, 2022, p.301).

Tínhamos, então, a impressão de que era impossível ofertar uma educação infantil de qualidade para as crianças dessa forma que foi posta. Mas percebemos que houve uma busca por conhecimentos, uma

sede por inovação. Isso fez com que muitos profissionais dessem o seu melhor diante das condições que tinham. Vimos professores inovando suas práticas, falando brilhantemente em frente às câmeras, editando vídeos, tentando despertar o interesse dos seus alunos. Notamos que de alguma forma essa nova realidade aproximou escola e família, os pais se sentem mais responsáveis e de fato, foram fundamentais e os principais aliados dos educadores durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dois anos sem aulas presenciais produziram uma experiência desafiadora, assim como lidar diariamente com a expectativa de um possível retorno. Existia e ainda existe o receio das dificuldades que iremos enfrentar em relação à aprendizagem, desigualdades sociais, situações de violência que foram agravadas no período de pandemia. Consideramos que as

tecnologias foram fundamentais para oferta do Ensino Remoto Emergencial, que mudou a nossa percepção acerca do processo ensino-aprendizagem. Pensamos essa mudança de perspectiva a partir de uma dupla determinação: positiva e negativa. De um lado, o ERE permitiu que nos reinventássemos, nos aproximou das famílias e significou novas perspectivas. Por outro, possibilitou retrocessos, tais como: evasão escolar, dificuldades de aprendizados. Impossível não pensar no que nos esperava, sobre o que faríamos para tentar reverter a situação. Quanto tempo isso irá levar? Seja como for, saímos dessa mais fortes e preparados. Foi um período proveitoso para investir em formação continuada, para ouvir e partilhar experiências.

Quando pensamos na educação que tínhamos e olhamos para a que queremos ter, existe uma grande diferença. Precisamos reconhecer que não somos os mesmos, assim como a Educação não deve voltar ao que era antes, mas ser melhor, justa e com qualidade para todos. Diante de tudo já exposto ao longo desse trabalho, destacamos mais uma vez o papel do Gestor Escolar neste cenário. Quando o gestor reconhece a importância do trabalho em equipe, sabe ouvir a comunidade como um todo, pais, alunos, professores e funcionários. Quando compreende que o aprendizado acontece além dos muros da escola. Quando busca fazer parcerias internas e externas para ofertar uma aprendizagem significativa ao educando, cria-se a condição e

oportunidade de usufruir de uma educação de qualidade, justa e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Biblioteca virtual em saúde**. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/covid-19-2/>, Brasília, Out. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3rpL2qK>. Acesso em: 18 abr. 2022

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

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará**. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/ultimas-atualizaco> Ceará, 2020.

FOLHA, de São Paulo, PALHARES, Isabela. **Sobe para 41% fatia das crianças de 6 a 7 anos que não sabem ler e escrever. Em 2012, eram 28%, segundo estudo do todos pela educação com base na Pnad continua**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/02/sobe-para-41-fatia-das-criancas-de-6-a-7-anos-que-nao-sabem-ler-e-escrever.shtml?originl=folha>, São Paulo, 08 de fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LUCK, Heloisa. **Liderança em Gestão escolar**. 9.ed – Petropolis, RJ: Vozes, 2014. (série cadernos de Gestão).

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa**

em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, -1. ed.-São Paulo: Parábola, 2022.

PERES, Maria Regina. **Novos desafios da gestão escolar e da sala de aula em tempos de pandemia.** Revista Administração Educacional, V.11 N.1, p.20-31, Recife, jan- jun/2020.

RIOS, Mirivan Carneiro. **O Gestor Escolar e as Novas Tecnologias.** Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/9gest_tec.pf , São Paulo, 2011.

ESCRITA DE SI: EXPERIÊNCIAS QUE SIGNIFICAM

JOSEFFER MAXI MAIA RODRIGUES¹

RESUMO

Este trabalho foi realizado durante o estágio supervisionado em Língua Portuguesa IV. Para isto, foi utilizada a sequência didática que funcionou em quatro módulos primordiais: 1) O que é o Autorrelato?; 2) Português ou Brasileiro: identidade, memória e pontos de vista sobre a língua portuguesa e suas interpelações históricas e sociais; 3) Desvio da norma padrão e variação linguística: o que isso tem a ver com a ortografia?; 4) Relato pessoal, empatia e diálogo. Portanto, inicialmente foi realizada uma introdução ao gênero relato escrito e revisão da modalidade oral, ressaltando a importância da linguagem para a construção da identidade do sujeito. Em um segundo momento, foi proposta uma reflexão sobre o que hoje em dia a academia debate sobre os pormenores entre o Português Brasileiro e o Europeu. Em seguida, também foi proposta uma reflexão sobre o uso da norma padrão e variação linguística. Ao final do estágio, os alunos produziram seu relato pessoal e, por fim, realizei a socialização dos relatos. O que me chamou bastante atenção foi a dinamicidade dos relatos, em que pude encontrar diversas reflexões subjetivamente profundas. Dessa maneira, os casos que encontrei nos relatos variaram entre situações extremamente negativas até situações extremamente positivas.

Palavras-chave: Autorrelato, Estágio Supervisionado, Sequência Didática, Língua Portuguesa.

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco- PPGL/UFPE, Bolsista CNPq, maxi.maia.r@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado curricular se constitui como uma grande oportunidade para os estudantes das diversas licenciaturas iniciarem seus primeiros contatos com a escola. Segundo Santos (2005), junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, ele é um espaço de construções significativas no processo de formação, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. Para os licenciandos, de um modo geral, o estágio serve como um campo de conhecimento que envolve a observação, questionamentos e propostas de intervenções (PEREIRA et al., 2009). No entanto, com o advento da pandemia do COVID-19, o formato de ensino tradicional precisou, de maneira emergencial, ser repensado e reestruturado (MARTINS et al., 2020). Sabendo disso, os estágios de regência, do qual esse trabalho é fruto, precisaram seguir o mesmo direcionamento. Depois de certo tempo de inserção na sala de aula, em que é feita apenas uma observação sobre as interações entre o professor de língua portuguesa e os estudantes, dar-se-á início ao planejamento didático e, por fim, a regência desse planejamento.

Tendo isso em vista, a proposta de sequência didática aqui apresentada buscou aliar as demandas dos estudantes em meio ao contexto de ensino remoto com o letramento em algum gênero textual. Então, foi escolhido o gênero Autorrelato como guia para a prática pedagógica da regência., no sentido de tentar aliar o contexto do momento vivido, as demandas dos alunos (que reclamavam de não se conhecerem bem enquanto turma) e da professora supervisora que tinha alguns conteúdos programados para dar conta. Assim, a proposta da sequência didática funciona em 4 módulos primordiais: a) O que é o Autorrelato? b) Português ou Brasileiro: identidade, memória e pontos de vista sobre a língua portuguesa e suas interpelações históricas e sociais c) Desvio da norma padrão e variação linguística: o que isso tem a ver com a ortografia? d) Relato pessoal, empatia e diálogo. A ideia é promover uma apreciação do gênero textual estudado através da leitura, depois pensar como se deu o nascimento do Português como língua, sua vinda ao Brasil e suas interpelações através, também, de relatos e, ainda, pensar questões de gramática de maneira contextualizada para, por fim, solicitar a produção e socialização dos autorrelatos dos estudantes.

Portanto, o retorno dos estudantes foi extremamente positivo. Relatos de como eles conseguiram se conhecer de fato por conta das atividades propostas eram bastante comuns. Ainda, foi observado igualmente uma melhora nos desvios gramaticais das produções dos alunos, assim como foi possível repensar a própria ideia de erro na língua e como isso pode ter a ver com preconceitos. Dessa maneira, foi possível refletir sobre o lugar da norma-padrão e sua relação com as diversas variações e como isso interpela a constituição do humano.

Para o desenvolvimento deste estágio, escolhi o Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife, e a turma do 1 ano A. A partir das horas de observação, foi possível conhecer melhor a turma com o objetivo de traçar um perfil comportamental e cognitivo dela, já que essa caracterização era precisa para iniciar a regência, no intuito de melhor atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em seguida, assumi as aulas de Língua Portuguesa e fiz a regência

METODOLOGIA

Este estágio consistiu na observação de aulas de língua portuguesa de forma remota, ou seja, todas as atividades didáticas foram realizadas por meio da plataforma digital *google classroom*. No que diz respeito ao espaço escolar, conversas prévias foram conduzidas com a professora supervisora, para a melhor compreensão do funcionamento e rotina da instituição, leitura do currículo escolar e observações de sala de aula. Segue abaixo o passo a passo, de forma concisa, de como se deram as atividades nos módulos de regência:

Módulo	Aula síncrona (1h30)	Aula assíncrona
1. O que é o autorrelato?	Introdução ao gênero relato escrito e revisão da modalidade oral, ressaltando a importância da linguagem para a construção da identidade do sujeito. Visita digital ao Museu da Pessoa, para visualização de relatos orais e leitura dos relatos escritos. Diálogo com a turma para conhecer suas impressões e fazer a construção coletiva de um conceito comum sobre o gênero. Observação das imagens biográficas e, por fim, proposição da produção escrita.	Esse momento assíncrono será reservado para a feitura da produção escrita através do envio pelo formulário do google.

Módulo	Aula síncrona (1h30)	Aula assíncrona
2. Português ou Brasileiro: identidade, memória e pontos de vista sobre a língua portuguesa e suas interpelações históricas e sociais.	Questionamentos iniciais aos estudantes para retomada de conceitos anteriormente trabalhados e de possíveis experiências da bagagem cultural dos alunos. Exibição de vídeo explicativo sobre a história da formação da língua portuguesa. Apresentação de slides para aprofundar questões vistas nos vídeos. Proposição de reflexão sobre o que hoje em dia a academia debate sobre os pormenores entre o Português Brasileiro e o Europeu.	Apreciação de vídeo e escrita de um comentário analítico sobre o mesmo.
3. Desvio da norma padrão e variação linguística: o que isso tem a ver com a ortografia?	Apreciação de imagens comumente vistas no cotidiano dos alunos e propor uma reflexão sobre o uso da norma padrão e variação linguística. Exposição de slide com os casos ortográficos que serão estudados. Gincana Soletrando de palavras que tenham casos ortográficos vistos na apresentação de slide.	Momento assíncrono reservado para a feitura da atividade no formulário do google.
4. Relato pessoal, empatia e diálogo.	Roda de conversa para socialização dos relatos.	Não haverá (visto que esta aula foi reservada para socialização das produções escritas).

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de trabalho para a regência se pautou pela preocupação em partir do texto escrito como mote para a reflexão sobre os usos e a norma linguística (GERALDI, 2004). Como também, tendo em vista a experiência anterior do estagiário com o trabalho remoto, foi pretendido atender a demanda da produção escrita, que ficou bastante prejudicada com a necessidade do distanciamento em meio à pandemia, e a necessidade de adequar o ensino para esse ambiente adverso e digital.

Dessa maneira, numa tentativa de aliar as necessidades expostas anteriormente e o cronograma do conteúdo do momento da regência, resolveu-se trabalhar com o relato pessoal escrito, já que com esse gênero também seria possível desenvolver a escrita autoral dos alunos, uma vez que o protagonista desses relatos seriam os próprios estudantes (ARAÚJO et al., 2015). Ainda, essa estratégia também foi uma maneira encontrada pelo estagiário para motivar os alunos nesse processo de escrita e participação ativa em aula, pois é perceptível o

quanto a escrita formal ainda se configura como uma dificuldade presente em diversos contextos escolares.

Sendo assim, buscou-se fazer uma relação do trabalho de escrita com a reflexão linguística da norma padrão do Português. Objetivando, portanto, atender aos problemas de escrita dos alunos e fazendo com que eles tenham um contato mais aproximado e contextualizado com a gramática (NEVES, 2002). Espera-se que, ao invés de apenas decorar prescrições, os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver habilidades que os ajudem a reconhecer desvios de norma, refletir sobre esses desvios e sua relação com as variantes e as identidades dos sujeitos que as utilizam.

Nesse sentido, no lugar de serem expostos apenas a exemplos descontextualizados de outrem, eles também farão o trabalho de autocrítica, trabalhando igualmente os desvios de sua própria escrita e fazendo a reescrita de seus textos para que possam colocar em prática essa reflexão de análise linguística que será trabalhar em conjunto no processo de produção escrita. Além do mais, pretende-se desmistificar a visão que muitos têm sobre a aula de língua portuguesa como um momento pedante ou uma disciplina difícil, visto que o planejamento das aulas é feito na tentativa de dar sequencialidade aos momentos de aprendizagem, quase como uma sequência didática, coisa que já tem sido feita pela professora regente.

A finalidade de utilizar diversos gêneros e textos é para atender a demanda atual de letramento multimodal que os estudantes têm; seja com o seu ambiente cotidiano, como com o ambiente digital (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014). Foi dado início ao objeto de ensino “relato oral e escrito” partindo de autorretratos e pinturas rupestre, pois entendeu-se que a reflexão sobre a escrita não precisa ser sempre de forma tradicional, podendo também explorar diferentes modalidades de expressão da língua – nesse caso, a leitura visual - para se chegar ao texto escrito. Seguindo com o objeto Formação da Língua Portuguesa, decidiu-se por explorar as plataformas digitais e trazer vídeos informativos do Youtube para fazer com que os alunos vejam que é possível utilizar essas plataformas de diversas formas, até mesmo para estudar, por exemplo como foi feito com o uso do Instagram no primeiro objeto de ensino.

Por fim, o trabalho com a ortografia enquanto objeto deu margem para a análise linguística de textos verbo-visuais, com o objetivo

de trazer a reflexão sobre a norma, a variação e a identidade dos sujeitos que utilizam a língua. Também, para otimizar a abordagem desse conteúdo gramatical, foi decidido trabalhar com uma dinâmica de jogo Soletrando, tendo em vista que a estratégia didática da *gamificação* tem se mostrado bastante benéfica na conquista da atenção dos estudantes, bem como na motivação deles para participar de forma ativa no processo de aprendizagem (TOLOMEI, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A despeito de tudo que o que eu projetava sobre os alunos e meus devaneios ansiosos, os alunos foram extremamente acolhedores. De modo que, eu pude realmente confirmar o perfil interativo da turma, o que foi bastante gratificante. De início, eu me apresentei e procurei saber as dificuldades de todos com o acesso às plataformas digitais, tendo recebido uma resposta positiva, avancei para apresentar o plano de trabalho da regência e demos início a aula propriamente dita.

Comecei a aula questionando os alunos sobre o motivo de nós seres humanos termos uma necessidade muito grande de nos comunicarmos, o que isso teria a ver com o uso da linguagem e a representação. Com a respostas dos alunos eu fui trazendo a reflexão sobre o papel do relato pessoal, para que ele serve etc. Depois, perguntei se eles já conheciam o Museu da Pessoa, muitos disseram que não, e então propus que fizéssemos um tour pelo museu para apreciarmos dois relatos pessoais em vídeo e depois outros dois escritos.

Depois dos vídeos expostos e os textos escritos lidos, eu fui tentando sistematizar com a turma qual a diferença que eles perceberam entre os relatos escritos e falados e tentei criar fazer isso no *Jamboard*, mesmo que não tenha dado certo, eu fui fazendo essa relação de maneira oral com estudantes, com objetivo de que os alunos entendam a relação do oral e do escrito como um contínuo e como isso afeta o gênero (MARCUSCHI, 2008).

Partindo disso, apresentei para os alunos alguns slides sobre os elementos da narrativa para direcionar a proposta da produção textual que eu viria a fazer ao final da aula. Escolhi trabalhar com o relato pessoal pois, além da escrita ser um problema comum nas para os estudantes de modo geral, percebi que ela tem sido colocada de lado durante o ensino remoto. Assim, procurei atender a esta demanda

e tentar desenvolver a escrita autoral dos alunos, visto que o relato pessoal tem essa potencialidade (ARAÚJO et al, 2015). Seguindo, eu trouxe também alguns autorretratos e gravuras rupestre e fui perguntando aos alunos o que eles compreendiam daquelas imagens, fui retomando a reflexão inicial da aula sobre a necessidade humana de comunicar e representar as coisas e a si mesmo na linguagem.

Então, apresentei uma postagem do *Instagram* que trazia a questão da manipulação de narrativas pela mídia, para que os estudantes pudessem compreender os diversos usos da língua/linguagem e como esses usos podem servir para diversos propósitos, inclusive malignos, como a reprodução de violências e preconceitos. Para, assim, refletirmos sobre a construção dos pontos de vista no relato jornalístico, da mesma maneira que igualmente acontece nos relatos pessoais do museu da pessoa e de maneira visual nos autorretratos, já que mesmo em domínios discursivos diferentes a forma como a língua/linguagem é utilizada ajuda a demonstrar quem são os sujeitos e instituições e como eles querem ser visto ou querem influenciar no entendimento de alguma situação.

Ao chegar no final da aula, fiz a proposta da produção do relato pessoal escrito, deixando em aberto para se os estudantes quisessem utilizar elementos visuais ou verbo-visuais para incrementar seus relatos, como; desenhos, hipertextos, imagens, etc. Uma vez que, no final da regência, iremos fazer a socialização desses textos. Por fim, a aula assíncrona ficou reservada para a produção e envio do relato pessoal escrito.

A aula seguinte foi iniciada com questionamentos sobre nossa identidade latina. Somos ou não considerados latinos? Para ser latino precisa falar espanhol? O que temos em comum com hispano falantes? Qual a relação entre o nosso distanciamento da américa latina e o imperialismo norte-americano? Tudo isso para que refletíssemos sobre a origem das línguas românicas, a América Latina e a identidade do que é ser brasileiro.

Avançando na aula, passei para a parte da apresentação em que mostrava um vídeo explicativo sobre o motivo da separação da América Latina em vários países e porquê aconteceu diferente no Brasil. Esse vídeo despertou bastante considerações dos alunos e foi um momento de bastante troca sobre a questão da nossa identidade nacional. Passado esse momento, Exibir um outro vídeo que trazia

uma introdução sobre a formação histórica da língua portuguesa. Depois, passei os slides para a parte em que iríamos entender como a língua portuguesa tinha sido derivada do Latim, e mantinha certo grau de parentesco com outras línguas românicas. Mostrei também o meme abaixo para descontrair um pouco e entendermos um pouco mais dessa relação “familiar”.

Dessa maneira, cheguei num momento mais expositivo da aula, em que fui explorando questões históricas relacionadas ao domínio romano, retomei questões vistas no vídeo de forma mais aprofundada, fui comentando sobre a constituição do latim como língua do império e mostrei o mapa do império romano na época. Então, chegamos na época em que o português ainda era um galego-português, trouxe uma poesia para ilustrar e igualmente fiz com as outras fases que o português passou – português arcaico, português clássico e português contemporâneo brasileiro – para então mostrar as palavras que o português agregou das línguas românicas e de outras línguas que tiveram amplo contato com o português, como as línguas africanas, indígenas e do oriente médio.

Apresentei, de modo mais específico, a transição do latim para o português, trazendo as mudanças que ocorreram, como a queda de declinações para a noção de gênero gramatical que temos hoje, extinção de casos de marcação sintática, palatalização de encontros consonantais e a dissolução do gênero neutro, esse último levantou um debate sobre uso do gênero neutro e, inclusive, um dos alunos pediu desculpas por em outras aulas ter julgado erroneamente esse debate, o que me deixou bastante feliz por ter contribuído nem que fosse minimamente para essa reflexão.

Nesse sentido, abordei o amplo contato dessas outras línguas no português e trouxe o exemplo da língua geral falada no Brasil Colônia, já que o português foi implantado como língua oficial do Brasil tardiamente. Assim sendo, trouxe o fato de como esse multilinguismo afetou o português e está presente até hoje. Logo, ao final da aula, fiz alguns questionamentos aos alunos para incentivar um pequeno debate sobre se falamos português ou brasileiro, segunda a postura adotada por Bagno (2001), em que ele aponta que a mudança entre o que ele chama de dois idiomas diferentes é tão grande, não só à nível léxico como sintático, que ele considera o português falado no Brasil já como um outro idioma.

Esse momento final rendeu bastante troca sobre a validade do argumento do autor, muitos concordaram que sim, falamos um outro idioma e mesmo com a aula tendo terminado eu tive que ficar algum tempo depois, pois um ou outro aluno quis conversar mais sobre a questão, o que me deixou bastante contente com o rumo inesperado que minha aula tomou.

Por fim, na última aula questionei se os alunos já viram imagem/propaganda com desvio da norma padrão pelo cotidiano deles, para então trazer a reflexão sobre a variação da língua, seus contextos de uso e a questão do preconceito linguístico (Bagno, 2013). Essa discussão deu muita margem para a interação dos alunos e eles trouxeram várias experiências de suas próprias vidas que contribuíram para a reflexão. Acredito que isso tenha acontecido também por ter sido um tema muito caro à professora e já abordado por ela.

Mais adiante, tendo em vista a produção textual dos alunos, eu busquei, para além de trabalhar os problemas mais comuns, trazer os desvios de norma que eu notei serem mais usuais na produção escrita dos alunos. Sendo assim, expus os casos de ortografia que trabalharíamos: uso do g/j, am/ão, h inicial, x/ch, s/z e algumas outras questões notacionais da língua. Em seguida, apresentei o slide com explicações de uso das questões ortográficas mencionadas acima.

Procurei retomar as questões fonológicas que a professora trabalhou anteriormente e fui explorando a relação entre som e letra que apareciam durante o caminhar da exposição dos conteúdos. Por conseguinte, fiz um momento que chamei de “soletrando”, em que separei palavras que seguiam os casos de ortografia vistos anteriormente. Assim, os estudantes tinham que soletrar as palavras que eu ia elencando, tal como no programa de televisão, e com o andar da atividade eu pude fazer a avaliação da aula, ou seja, pude aferir se os alunos tinham de fato internalizado o conteúdo dado.

Finalmente, retomei a reflexão sobre a variação linguística e as adequações que precisamos fazer em relação ao contexto que utilizamos a língua, levando sempre em consideração tanto a problemática da norma padrão da língua portuguesa, como a sua importância para a organização linguística e a ampla compreensão dos sujeitos que compartilham esse código. Já para a aula assíncrona, disponibilizei uma ficha de questões - no modelo ENEM, visto tanto a procura dos alunos, como a pertinência, pois é um turma de ensino médio - sobre

as ocorrências ortográficas que estudamos na aulas síncrona. Então, finalizei a aula respondendo a algumas dúvidas e questionamentos dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ao final realizei a leitura dos relatos e, então, fui elencando os que mais me chamaram atenção, tanto em termos de interesse nas estórias, como da composição do gênero. O que me chamou bastante atenção foi a dinamicidade dos relatos, neles pude encontrar tanto reflexões subjetivamente profundas, como situações cotidianas. Dessa maneira, os casos que encontrei nos relatos variaram entre situações extremamente negativas, que trouxeram situações de morte e tentativas de suicídios, até situações extremamente positivas, de situações muito boas com a família e amigos. Um caso que eu fiquei bastante feliz de ter feito parte, mesmo que de maneira muito rápida, visto que foram apenas 4 aulas de regência, fora o da menina que tinha um amigo imaginário na infância. Me deixou bastante contente o fato dela me ter deixado ler sua história, uma vez que alguns se sentiam desconfortáveis com a exposição. Então, pude ler sua história, e a aluna que normalmente não abria a câmera se sentiu acolhida ao ponto de ligar sua câmera e compartilhar com a turma que estava a escrever um livro autobiográfico sobre sua infância de reclusão e distanciamento. Pois, a mesma comunicou a todos que sempre teve problemas com a socialização com outros colegas de classe.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.F.D. *et al.* O ensino do gênero textual relato pessoal frente aos déficits da comunicação em sala de aula. **II Congresso Nacional de Educação**, 2015.

BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? (Um convite à pesquisa). São Paulo: **Parábola Editorial**. 182 p., 2001.

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: **Parábola**, 56ª ed, 2015.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: **Editora Ática**, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. 2.ed. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2008. 295p.

MARTINS, S.C.B. Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma discussão (Im)pertinente. **Interações**, 55, 6-27, 2020.

NEVES, Maria Helena Moura. A gramática na escola. São Paulo: **Contexto**, 2002.

OLIVEIRA, M.B.F., SZUNDY, P.T.C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, 9, 184-205, 2014.

PEREIRA, H. M. R.; BAPTISTA, G. C. S. Uma reflexão acerca do estágio supervisionado na formação dos professores de ciências biológicas. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência**. Florianópolis, 2009.

SANTOS, H.M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, GT 8 – Formação de Professores. Caxambu, 2005.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em foco**, 7, 145-156, 2017.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA NO REFORÇO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

DAYANE DA SILVA ALVES¹
JULIANA SILVA SANTANA²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar a influência do uso de estratégias de ensino da escrita nas aprendizagens de crianças de 7 a 9 anos que fazem reforço escolar de alfabetização. Para embasar as reflexões sobre as categorias abordadas apoiamos-nos em: Freire (2021), Soares (2022), Cosson (2021), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2009), que utilizou como instrumento de construção de dados a observação participante em atividades de leitura e de produção textual realizadas durante o reforço escolar que ocorreu no segundo semestre de 2022. Após a conclusão das atividades de casa enviadas pela escola, eram realizadas as atividades do reforço, voltadas para a produção textual. Constatou-se que ao tecer relações entre as atividades de escrita propostas às crianças e as realidades vivenciadas por elas em seu cotidiano, as crianças mostram um melhor desempenho na resolução dessas tarefas. Tal constatação refere-se, de forma específica, ao envolvimento com a atividade, ao uso de conhecimentos da língua já ensinados na escola e no reforço, no zelo pela escolha das palavras que as crianças utilizariam nos textos, na organização para a escrita, dentre outras. Com isso, salientamos a importância de ensinar estratégias de leitura e de escrita para as crianças.

Palavras-chave: Estratégias de escrita, Alfabetização, Reforço escolar para crianças.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE; silva.alves@aluno.uece.br ;

2 Professora do curso de Pedagogia – CED/UECE. Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, juliana.santana@uece.br;

1 INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre as estratégias de ensino de escrita usadas num contexto específico: o do reforço escolar de alfabetização. Esse serviço costuma ser procurado por famílias que desejam um suporte nas aprendizagens da leitura e da escrita das crianças seja em decorrência de uma dificuldade apresentada por elas na escola, por dificuldades na família para acompanhar as atividades e os estudos da criança ou até mesmo por dificuldades de ensino enfrentadas por alguns professores alfabetizadores, diante da heterogeneidade de suas turmas. Assim, no reforço escolar, a criança tem maiores chances de ser atendida em sua individualidade com atividades mais direcionadas às suas necessidades de aprendizagem.

Elencamos, portanto, como objetivo geral do estudo “investigar a influência do uso de estratégias de ensino da escrita nas aprendizagens de crianças de 7 a 9 anos que fazem reforço escolar de alfabetização” e, para tal, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2009), que utilizou como instrumento de construção de dados a observação participante em atividades de leitura e de produção textual realizadas durante o reforço escolar que ocorreu no segundo semestre de 2022.

Apoiamo-nos teoricamente em autores e autoras que discutem o ensino da leitura e da escrita, donde destacamos Cosson (2021), Ferreiro (1999), Freire (2021), Soares (2022), Mortatti (2006) e Coutinho (2005). Fazemos a defesa de que o ensino da leitura e da escrita deve ser contextualizado, lúdico e significativo para ampliar as possibilidades de aprendizagem pela criança.

Assim, o texto está organizado em cinco seções, sendo esta introdução; a fundamentação teórica com reflexões sobre alfabetização, letramento e ensino da escrita; a metodologia da pesquisa; a apresentação dos resultados e discussões e as considerações finais.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA

Ao longo dos anos e, ainda nos dias atuais, busca-se uma forma de ensinar a ler e a escrever, que contemple as heterogeneidades presentes nas salas de aula, principalmente no que se refere às dificuldades

apresentadas especificamente nessas aprendizagens. Concordamos com Soares (2022), Mortatti (2019) e tantos outros autores da área da alfabetização que defendem a ideia de que não há uma forma, um único jeito de ensinar a língua e que, portanto, para contemplar os diferentes ritmos e estilos de aprender das crianças, torna-se necessário a utilização de vários métodos de ensino.

É também nesse sentido que ressaltamos que esses vários métodos não devem ser utilizados aleatoriamente, mas ter como ponto de partida e de constante significação, as características da turma e as hipóteses de aprendizagem das crianças, considerando-as enquanto produtoras de conhecimentos, detentoras de saberes prévios, de saberes diferentes que colaboram para a sua própria aprendizagem de forma processual e dinâmica.

Consideramos ainda, como sendo de fundamental importância, a perspectiva do alfaletramento, defendida por Soares (2020) que explica que mesmo sendo alfabetização e letramento processos diferentes, eles devem ser experienciados indissociavelmente, ou seja, o ensino do sistema de escrita alfabético deve estar imbricado com o ensino das habilidades e de usos sociais da língua, nas mais diversas situações, dentro e fora da escola.

Para promover tais práticas de alfaletramento, o professor, junto aos estudantes, deve fazer escolhas de diferentes gêneros textuais a serem experimentados nas diferentes práticas de linguagem: escrita, leitura, oralidade e análise linguística, assim como em diferentes campos de atuação, prezando pela conexão com a realidade vivida pelos alunos, para que eles se reconheçam nessas experiências, de modo que faça sentido estarem doando seu tempo a essa atividade e se esforçando para entendê-las. Cosson (2021), pensa a leitura como um ato solidário, afinal, existe a possibilidade de o leitor não aceitar todas as decisões e formas de registro do escritor, porém, se dispõe a ler sua obra, ciente de que cada um carrega suas próprias ideias.

Reconhecendo que cada sujeito tem seu modo de ler e escrever uma realidade e um texto, é importante que o(a) professor(a) atue como mediador(a) de leitura e escrita aproximando a criança daquilo que ela deseja aprender através de estratégias de ensino condizentes com suas aprendizagens reais. Esse movimento não pode ser previamente estabelecido enquanto regra para todos, pois é eminentemente individual, embora coletivo.

Em momentos anteriores da história da alfabetização brasileira – e mais uma vez na atualidade com a “nova” Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) – acreditou-se que a instituição de um único método de ensino da leitura e da escrita seria eficaz para a erradicação do analfabetismo. Mortatti (2019), ao contar-nos sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil, destaca que a forma de ensinar esteve no foco dessas compreensões, organizando o ensino em métodos sintéticos, analíticos e globais.

O primeiro método descrito foi o sintético que indicava o ensino da língua da parte para o todo, ou seja, das unidades menores (as letras) para unidades maiores (os textos). Essa organização apresentou-se de diferentes formas, desde o ensino das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), do ensino das letras e seus sons (método fônico) e do ensino das letras e das famílias silábicas (método da silabação). Só após aprenderem todas as letras do alfabeto, ofertava-se o ensino de palavras, frases e textos, nessa ordem (MORTATTI, 2019).

O ensino da escrita era feito de forma decrescente, da menor unidade para a maior, ou seja, as crianças “copiavam sílabas, depois palavras e frases e só mais tarde eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma” (COUTINHO, 2005, p. 47). O foco era na técnica da escrita. Dispensava-se qualquer forma de escrita autônoma, as crianças não eram incentivadas a refletir sobre o que escreviam, e ainda assim eram cobradas a escreverem textos e, nesse contexto, “era muito comum as crianças afirmarem coisas como: ‘Não posso ler (ou escrever) esta palavra porque minha professora ainda não ensinou esta letra’ (COUTINHO, 2005, p. 48).

A partir de 1876, com a publicação em Portugal da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus, os métodos sintéticos foram sendo discutidos, avaliados e postos em questão se, de fato, representavam a melhor forma de ensino para a alfabetização das crianças. A cartilha fora amplamente divulgada, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Sobre esse novo modelo de ensino, o chamado método analítico, Mortatti (2006, p. 6) descreve “O ‘método João de Deus’ ou ‘método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras”. Assim, ao contrário do que se vivenciava nos métodos sintéticos, no método analítico o ensino da língua

deveria acontecer das partes maiores, as historietas, pequenos textos ou frases, para as partes menores, as letras. Vale ressaltar que esses textos eram usados como pretextos para o ensino das letras, trazendo-as repetidamente ao longo do enredo. Quanto ao ensino da escrita, permaneciam as práticas de transcrição, cópia, caligrafias e ditados.

Mortatti (2019) conta-nos que, além destes, ainda adotou-se o método global, que trazia elementos dos dois anteriores e deixando a critério do professor escolher se ensinaria do todo para as partes ou das partes para o todo. No entanto, essas diferentes formas de ensinar não cumpriam com o objetivo de promover a aprendizagem de todos.

Nesse contexto, o construtivismo aparece “não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’ demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais [...]”. (MORTATTI, 2019, p. 10). A teoria da Psicogênese da Língua Escrita (não um método!), fruto das pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky colaboradores, muda o foco da discussão antes posto somente às questões voltadas para o ensino e debruça-se a compreender como pensa a criança, sobre a língua escrita. De acordo com as autoras, a aprendizagem da língua desenvolve-se por hipóteses ou fases de escrita: pré-silábica, silábica e alfabética (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Com isso, temos um novo quadro de discussões sobre a alfabetização e o ensino da leitura e da escrita: antes de tudo, pensar no estudante como um ser completo, de emoções, que levam para a sala de aula seus conhecimentos, e que lá, serão sistematizados de modo que possam aplicar fora da escola, também, o que aprenderam no ambiente de ensino.

Embora o foco das discussões esteja nas crianças e na forma como elas aprendem, é sempre importante salientar que, numa perspectiva interacionista, o professor tem um papel fundamental de mediador das aprendizagens. Assim, o ensino precisa considerar as especificidades das crianças, propondo, por exemplo, o conceito da representação da fala, através da aliteração e rima, para que a criança identifique o som inicial e final das palavras; usando os nomes das crianças para ajudá-las a perceberem que as palavras possuem números diferentes de sílabas, e estas, possuem números de letras diferentes; propor a reflexão sobre a diferença entre a escrita e a fala, percebendo que essa última não é a transcrição da primeira; dentre diversas outras estratégias de ensino da escrita (COUTINHO, 2005).

Essas e tantas outras contribuições no campo da alfabetização, do letramento e do ensino da leitura e da escrita nos inspiram a pensar em diferentes possibilidades de atuação docente junto às crianças em processo de alfabetização. Sobre o reforço escolar de alfabetização, especificamente, salientamos a importância dele ser conduzido por um profissional graduado na área da Pedagogia, visto que reflexões tão importantes e minuciosas sobre o ensino da leitura e da escrita não podem ser feitas fora da experiência teórico-prática com os saberes específicos da área.

O(a) professor(a) de reforço escolar deve mediar as aprendizagens da língua considerando as especificidades dos estudantes – potenciais e dificuldades – afim de encontrar as estratégias mais eficazes ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa que relata a experiência de uma professora de reforço durante o acompanhamento de atividades de desenvolvimento de leitura e escrita. Apresenta uma abordagem qualitativa, visto que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

O relato refere-se à experiência vivenciada em 2022, durante o segundo semestre do ano, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede privada e da rede pública de ensino, com idade entre 7 e 9 anos, passando pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante das atividades solicitadas pelas escolas e das características de aprendizagem apresentadas pelas crianças durante a resolução delas, se fez necessário focar o trabalho do reforço escolar no ensino de estratégias de escrita e produção textual, já que são alunos em processo de aprendizagem da língua escrita. A rica experiência, bem como as análises possíveis dessas práticas e experiências de aprendizagem ficam registradas neste artigo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O reforço atende cerca de nove crianças em processos de alfabetização em diferentes horários. As atividades/situações relatadas

não foram vivenciadas por todas elas concomitantemente, devido às especificidades dos atendimentos oferecidos, no entanto, trouxemos experiências que consideramos significativas. As crianças apresentam características de escrita silábico-alfabética e alfabética.

As queixas apresentadas pelas famílias, advindas das escolas é de que as crianças estão em atraso na leitura e na escrita ou não sabem ler e escrever; no entanto, a partir das hipóteses apresentadas pelas crianças e pela desenvoltura delas em algumas atividades experienciadas, percebemos que esses estudantes encontram-se em processo de alfabetização, apropriando-se das especificidades do SEA, bem como, descobrindo como fazer uso dessas aprendizagens no seu cotidiano.

A primeira atividade que apresentaremos é a produção de um texto do gênero “carta”. A escolha por essa atividade se deu por entendermos que, através dela, fomentamos a escrita espontânea, contextualizada e afetiva, visto a possibilidade de uma produção cotidiana e das demonstrações de carinho possíveis através dela. Para a criação de um contexto ainda mais próximo ao cotidiano das crianças, cada uma delas recebeu uma cartinha escrita pela professora do reforço. Na sequência dos dias, foi lançada a proposta para que os alunos escrevessem uma cartinha para a professora, considerando que, para que a criança aprenda a ler e a escrever, docentes devem colocá-las em “atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2022, p. 27).

A atividade foi bem aceita pelas crianças que, além de produzirem suas cartas, após alguns dias fizeram, também, a leitura delas em voz alta. Observamos que o uso dessa estratégia causou o interesse pela palavra escrita nas crianças; elas passaram a utilizar o gênero em outros contextos, sem nenhuma solicitação da professora, por puro prazer.

Freire nos fala sobre o ato de ensinar que não é uma transferência de conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 24). Entendemos que a produção da carta foi uma possibilidade de construção de conhecimento para as crianças, pois fez com que elas entendessem para que serve esse gênero textual, suas características e suas permanências e mudanças nos diferentes contextos.

A segunda atividade proposta às crianças e aqui apresentada é a produção de texto narrativo a partir da folha com emojis. A escolha por essa atividade se deu por trazer um elemento do dia a dia das crianças: os emojis, imagens que expressam alegria, tristeza, raiva, entre outros sentimentos. A atividade foi realizada em fases: pintar os emojis; nomeá-los; rimar esses nomes com outras palavras; escrever frases a partir das discussões feitas e, por fim, organiza-las, produzindo um texto.

Essa estratégia de produção textual em fases objetivou contribuir para uma escrita autônoma de um texto. A atividade foi bem aceita e executada pelas crianças, sobretudo nas três primeiras fases. Após isso, algumas delas demandaram mais mediação da professora, por apresentarem dúvidas ortográficas e vocabulário reduzido, condizentes com as hipóteses de escrita que se encontram.

A principal motivação para levar para as crianças uma atividade com os emojis, foi o contato diário que elas têm com eles, especialmente no uso do WhatsApp. O uso de elementos tecnológicos, sobretudo as redes sociais usadas mediante acompanhamento dos familiares, pode ser um importante recurso motivador das aprendizagens da língua escrita.

“Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (COSSON, 2021, p. 16). Baseada nisso, a professora desenvolveu a atividade escrita partindo das imagens. As crianças nesse momento, tiveram a oportunidade de nomear os sentimentos que cada emoji transmitia e concluir a atividade fazendo uma produção textual, onde tiveram de refletir sobre a escrita para produzirem um texto com coerência.

A partir da realização dessas atividades, pudemos constatar que as estratégias de ensino da escrita influenciam na aprendizagem das crianças, visto que podem gerar engajamento com as atividades e empenho com a aprendizagem da língua escrita. As crianças demonstram mais interesse e participação nas atividades que elas conseguem identificar um significado, um uso social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização não pode ser considerada e trabalhada apenas como o repasse das técnicas de escrita. Ao contrário, é dever do(a)

professor(a) levar as crianças a refletirem sobre suas produções escritas de modo que, com a orientação do docente, consigam identificar suas potencialidades e dificuldades nessa atividade, através dos processos de produção textual, revisão e reescrita de textos.

A experiência relatada neste estudo mostra uma realidade experienciada por diversas crianças: elas são apontadas como estando em situação de dificuldades na leitura e na escrita mesmo ainda estando cursando o chamado ciclo de alfabetização. Essa classificação se refere às expectativas escolares e sociais e ao desejo, por vezes prematuro, dos familiares pela consolidação das aprendizagens da leitura e da escrita o quanto antes. É nesse cenário que ampliam-se as buscas por aulas de reforço escolar de alfabetização.

No reforço, é importante que o(a) professor(a) esteja atento às características de aprendizagem das crianças, às suas hipóteses de escrita, para, a partir disso, pensar em estratégias de ensino que beneficiem o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. Vimos teoricamente e concordamos que esse desenvolvimento deve acontecer na perspectiva do alfaletramento, ou seja, que a criança aprenda cada vez mais sobre o Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo em que experiencia práticas sociais de uso da linguagem. Compreendendo a escrita como uma forma de comunicação social, entende-se que as interações através dela podem expressar pensamentos, desejos, sentimentos, dentre outros.

Assim, entendendo que escrever não é somente uma técnica em si mesma, mas de forma mais ampla, simboliza uma maneira de nos comunicarmos através de diferentes tipos de textos, ressaltamos a importância de sistematizar o conhecimento da escrita para que as crianças possam e saibam se comunicar através dela e da melhor maneira possível. Nesse contexto, concluímos pela experiência de pesquisa com base no reforço escolar de alfabetização, que o ensino das estratégias de escrita, sobretudo aquelas relacionadas ao uso social dos textos escritos, influencia positivamente no desenvolvimento dessas aprendizagens pelas crianças, que passaram a produzir texto com mais autonomia, alegria, engajamento e significado.

Esperamos com esse trabalho, motivar mais estudos sobre essa temática; entendendo que o tema não se esgota aqui; pelo contrário, traz reflexões iniciais que merecem ser aprofundadas adiante, para

que possamos entender mais e melhor sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COUTINHO, Marília. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47 - 69.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

ESTUDANDO O DIA A DIA PRÁTICO- TEÓRICO DA SALA DO 2º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE PARNAÍBA-PI

MARIA PATRÍCIA FREITAS DE LEMOS¹

INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se da curiosidade em investigar os métodos epistemológicos da educação empregado por professores que lecionam na educação básica. Essa temática surgiu do estudo do livro *“Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola”* de Becker (1993), onde o autor pesquisou os métodos epistemológicos da educação gaúcha. Diante disso, algumas questões despertaram nosso interesse sobre como anda a ação docente na sala de aula das escolas públicas atualmente, quais seus métodos, suas bases teóricas e se esse docente liga a práxis com a teoria. Ou seja, quais os métodos que esse docente usa diariamente? Quais suas preferências, seus medos, suas maneiras de ensinar?

A pesquisa que deu origem a este artigo foi norteada pelos seguintes objetivos: a) identificar as bases epistemológicas dos professores de algumas salas selecionadas pertencentes a uma escola de ensino público na cidade de Parnaíba-PI. Definimos que a pesquisa se daria através de observações guiadas por um roteiro onde constaria questões específicas baseadas nos objetivos. Realizamos observações para obter informações mais precisas de como se trabalha a metodologia nas salas de aula em questão.

Por fim, o artigo tem o intuito de a) provocar uma reflexão docente com o objetivo de melhorias em suas práticas em sala de aula baseada

1 Doutora em Educação Matemática e Professora do Curso Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, mpflemos@ufpi.edu.br

na pesquisa realizada; b) possibilitar a relação prática-teoria por parte do docente, através da reflexão sobre a sua ação como afirma Schön (2009); além de c) propor melhorias para possíveis problemas metodológicos encontrados a partir dessas reflexões. É lembrado que o seguinte artigo não critica a metodologia usada pelos docentes observados mas procura causar a sua atualização levando em conta a necessidade de sua utilização, suas experiências, e seu percurso na formação (NUNES, 2001, p. 99).

METODOLOGIA

Para este estudo utilizamos o método de pesquisa qualitativo pois esta supõe o contato direto do pesquisador com o fenômeno em estudo e o ambiente em que a situação investigada acontece. O material obtido neste tipo de pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, e isto inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos que podem ser coletados em áudio e vídeo, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para coleta dos dados, realizamos observações e levantamento de dados da professora participante da pesquisa, que será chamada de Professora A. Estas observações tiveram o objetivo ter uma visão geral das salas de aulas observadas e das práticas utilizadas pela professora. Essa observação se deu de forma não-participativa dentro do ambiente, para que não houvesse uma má interpretação do trabalho proposto e para obter com máxima precisão real performance do docente em sala, tendo em vista que o objetivo principal é catalogar as bases epistemológicas dessa professora.

A sala de aula escolhida foi a do 2º ano no turno vespertino de uma escola pública na cidade de Parnaíba-PI. As observações foram realizadas em horários e dias variados e para guiar essas observações foi elaborado um roteiro com alguns pontos a serem ressaltados durante o processo².

2 O roteiro utilizado tem base no roteiro utilizado no livro "Epistemologia do professor: o cotidiano na escola" de Fernando Becker, o mesmo que foi base para esse artigo.

DESENVOLVIMENTO

A epistemologia em sua base é filosófica, possui varios usos, mas em si está presente em varios, senão todos, os processos. Ela estuda os requisitos e condições necessários à produção do conhecimento científico, incluindo os fundamentos, a validade, a consistência lógica das teorias e os limites desse conhecimento, segundo defendia James Frederick Ferrier, filosofo introdutor da palavra na linguagem filosófica. Neste artigo o termo epistemologia é voltado para o educacional, ou seja, o fundamento científico que envolve e explica o ato de ensinar.

Pode-se dizer que a educação no cenario atual mudou, comparada a 1500 anos atrás, isso não quer dizer que ela deva parar de mudar. A superação da escola atual, como afirma Becker (1993), na direção de uma escola verdadeiramente democratica, para todos e competente na transmissão e produção de conhecimento implica na critica constante da escola atual. Não tendo a crítica como único caminho mas como caminho necessário.

Métodos epistemológicos ou abordagens de ensino-aprendizagens se referem a práticas, técnicas e modos de pensar baseados em ideias e teorias epistemológicas que explicam como se dá a formação do cognitivo humano, ou seja, como o ser humano aprende.

Esses métodos ou abordagens, segundo Libâneo (1996), juntamente com condicionantes sociopolíticos e diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem e relações professor-aluno se juntam na pratica escolar.

A abordagem baseadas em teorias não-criticas ou tendencia não-crítica, é fundamentada em teorias que “já encaram a educação como autônoma e buscam compreende-la a partir dela mesma”, como define Saviani (2009, p. 5). Nela o adulto, é considerado como homem acabado, “pronto” e o aluno um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado. O ensino será centrado no professor, elemento imprescindível, que “transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequencia a disciplina imposta é o meio mais eficaz para segurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 1996,p. 24).

Essa abordagem como destaca Mizukami (1986, p. 7) “não se fundamenta em uma base empiricamente validada, mas numa prática educativa e transmissão através dos anos”. E como se trata de um modelo muito usado no meio escolar, já passou a se ter uma consciência

comum de que este é o jeito certo e verdadeiro de se dar e se ter aula, como defente Snyders (1974), onde em seu estudo sobre o “ensino tradicional” relata a necessidade de se compreender esse tipo de ensino e suas justificativas.

No Brasil, esse ensino se caracteriza por possuir tendências que podem ser destacadas a *Tendência Liberal tradicional* onde a escola é vista como uma formadora moral e intelectual dos alunos, trazendo o caminho cultural em direção ao saber igual a todos que se esforcem, assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades, caso não conseguindo, devem procurar o ensino mais profissionalizante. Vale destacar que essa tendência é definida por Saviani como “inviabilizador do trabalho pedagógico” pois segundo ele, esta contribuiu para o aumento do caos no campo educativo já que gerou um nível ímpar de descontinuidade, heterogeneidade e de fragmentação do ensino.

Em conclusão, podemos destacar que “essa abordagem trata-se de uma concepção e uma prática educacional que persistem no tempo em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro diferencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram” (MIZUKAMI, 1986, p. 7). Em contrapartida, temos as abordagens baseadas em teorias crítico-reprodutivas que entendem “que a função básica da escola é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2009, p.5).

Essa abordagem traz uma pedagogia definida por Snyders³ como *Pedagogia Progressista* onde partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Libâneo (1996) ressalta que essa pedagogia não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, por isso ela é um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Em conclusão, para essa tendência, a ciência é considerada como um produto histórico, a educação como um ato político, o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados, a regulação da aprendizagem como tendo sempre o sujeito como centro e não a comprovação de normas e critérios pré-fixados (MIZUKAMI, 1986).

3 Cf. George Snyders, *Pedagogia Progressista* (1974).

Finalizando, queremos ressaltar que essas abordagens não são definitivas, pois elas são elaboradas para explicar e exemplificar, de forma sistemática, determinados fenômenos encontrados durante a observação que originou este artigo, por isso buscamos explanar apenas os métodos que mais se aproximavam as práticas observadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações realizadas nas salas de aulas nos permitiram perceber algumas práticas desenvolvidas pela Professora A em diversas situações de ensino. Caracterizando a professora A temos uma profissional formada em maisterio a mais de 30 anos pela escola normal, trabalhou durante a ditadura militar nos seus primeiros anos e acompanhou as mudanças escolares da escola pública e privada no período de transição política. Segunda ela *“ser professora sempre foi minha profissão, na época eu não tinha muito o que escolher”*, questionada se havia buscando uma formação continuada ela afirma que nunca precisou pois sempre soube lidar com os alunos, e ressalta ainda que os cursos de formação de professores de hoje em dia não proporciona esse tipo de desenvolvimento ao futuro profissional docente. De um modo geral percebemos que a professora A utiliza como práticas diárias o modelo de ensino expositivo para transmitir os conteúdos aos alunos. Têm o livro didático como apoio e guia servindo tão como auxílio na preparação e execução das aulas, pois a maioria dos exercícios utilizados no quadro são retirados dos livros, como também servem para realização de leitura acompanhada.

Vale ressaltar que esse tipo de leitura usado pela professora A sempre se apresenta com a característica da repetição, ou seja, além dos textos serem lidos por todos os alunos ao mesmo tempo em voz alta, são trabalhados repetidas vezes, pois, segundo a professora, *“essa prática é essencial para o aprendizado do conteúdo estudado”*.

Os exercícios, como foi citado acima, são retirados em sua maioria dos livros didáticos adotados pela escola, contudo algumas vezes ambas a professora propõe aos alunos alguns exercícios pesquisados previamente em outros livros didáticos. Essa utilização de vários livros didáticos como instrumentos de pesquisa acontece devido a professora afirmar que *“só o livro didático adotado pela escola não é*

suficiente para trabalhar os conteúdos” e por isso, faz uso da pesquisa em outros livros.

Também observamos a utilização do desenho em atividades, neste caso foi para o dia das mães. A professora A propôs aos alunos a confecção de cartões, contudo esses “cartões” seguiam uma estrutura pré-estabelecida de cores e desenho para os alunos, que não poderiam criar um modelo diferente.

Outra situação observada foi quando a Professora propôs o desenho como atividade no qual havia sido tirada do livro didático. Nesta, era solicitado aos alunos que fizessem o desenho representando a sua moradia (casa que moravam) de forma livre, o que não foi percebido no decorrer da atividade, pois a Professora A solicitou aos alunos que fizessem o desenho de acordo com o modelo e o formato da casa determinado por ela que dizia assim: “ *uma casa bonita ou bonitinha que seja nem pequena e nem grande*”.

Apesar de existir uma prática pela professora que difere da utilização apenas dos exercícios e aulas expositiva com a utilização de desenho, percebemos que ainda persiste um modelo tradicional praticado pela mesma que não permite a criatividade dos alunos e a liberdade de produção de desenho que realmente expressem o que desejam com cores e imagens ao seu gosto e vontade. Para a Professora observada, a necessidade de seguir um padrão determinado de desenho é mais importante do que expressão livre do aluno.

A prática do debate também foi observada nas aulas desenvolvidas pela Professora A como forma de sensibilização ao conteúdo que irá ser trabalhado. O debate era iniciado a partir de questões apresentadas no livro didático que serviam de direcionador ao processo de debate. Contudo, esses não eram prolongados devido aos alunos adotarem uma postura mais agitada e barulhenta, o que fazia com que a Professora finalizasse os debates e voltasse aos exercícios colocados no quadro.

Em relação à disposição/arrumação das cadeiras observada na sala de aula percebemos que a preferência é pela colocação em fileiras, ou seja, uma cadeira atrás da outra. Durante a observação notamos que essa organização deixava alguns pontos invisíveis na classe que geralmente se localizavam no fundo da sala. Os alunos que se situavam nesses pontos acabavam não participando tanto da aula e não

obtendo a atenção da professora, outro fator que provoca isto é a sala ser numerosa.

Notamos também que esses alunos passavam boa parte do período de aula realizando atividades completamente alheias ao que havia sido proposto pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, relacionado a quais bases epistemológicas são utilizadas pela professora que leciona no 2º ano do ensino fundamental, percebemos que ainda persiste a prática tradicional no qual traz um aluno ainda passivo, que não detém um conhecimento elaborado, trazendo-o como “incompleto” sendo que o professor é tido como detentor e provedor desse conhecimento, regendo o aluno no caminho do conhecimento e o “completando”.

As práticas autoritárias encontradas nessa sala de aula acabam muitas vezes suprimindo os alunos como sujeitos, não os englobando ou até mesmo não efetivando a aprendizagem proposta pelo próprio professor. Em contrapartida vemos essa professora dando o melhor de si para lidar com uma sala numerosa e com o objetivo de promover uma educação de qualidade mesmo com algumas adversidades como a falta de livros didáticos e o clima abafado dentro da escola. Lembramos que o processo observado é apenas uma amostra na sala de aula, isto é, não são procedimentos que podemos concluir como definitivos. Por acreditamos e defendemos o ser humano como um sujeito histórico e em constante mudança.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **A Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPV, 1986.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, 2001.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Penso Editora, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação brasileira. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

EXPERIÊNCIAS DA IMERSÃO DA LIBRAS NO ENSINO REGULAR: AÇÕES DE EDUCADORES DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

MARIA ESTELY RODRIGUES TELES¹

ARTERIANA BENTO DA COSTA²

ANTÔNIO JUNIOR DE MORAES³

RONYSVADO CARVALHO FONTENELE⁴

RESUMO

A necessidade de formação continuada e apropriação da Libras é fundamental para a inclusão escolar. Assim, aprender a Língua Brasileira de Sinais é o primeiro passo para a quebra da barreira comunicacional existente, além disso possibilita o melhor desenvolvimento e aprendizagem da criança surda ou com deficiência auditiva. Este trabalho tem como objetivo é evidenciar caminhos, estratégias e ações nos espaços escolares, assim como as percepções, sentimentos e entendimentos dos educadores do município de Barroquinha por meio do trabalho de conclusão do Curso Básico de Libras ofertado. Para alcançarmos os objetivos de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica e o uso de narrativas autobiográficas dos alunos do curso. Espera-se ampliar a discussão sobre a prática e a imersão da Libras no contexto de ensino regular, fazendo com que inicie a quebra da barreira comunicacional, principalmente no âmbito educacional.

Palavras-chave: Libras; Escola; Inclusão.

- 1 Mestra em Educação - Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, teles.estely@gmail.com;
- 2 Especialista em Gestão da Escola Básica - Universidade Federal do Ceará - UFC, arteriana@email.com;
- 3 Graduação em Pedagogia e Ciências Contábeis - Universidade Vale do Acaraú - UVA, juniormoraes40@gmail.com;
- 4 Especialista em Matemática Universidade Federal do Ceará - UFC, ronysvaldofontenele@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A história da pessoa com deficiência, incluindo a da pessoa com surdez, não é resumida entre altos e baixos. No Brasil, as conquistas e garantias de direitos e deveres vem sendo alcançadas aos poucos. Em relação a pessoa com surdez isto não é diferente. No entanto, a exclusão do surdo na sociedade é muito evidente e a Língua Brasileira de Sinais - Libras não é disseminada como se deveria.

Com efeito, o problema em diversos âmbitos é sem dúvidas a barreira comunicacional existente. De acordo com Garcia (2015, p. 27), “a língua une, mas também pode segregar”, e essa segregação gera consequências no desenvolvimento pleno do surdo. Ele por não se comunicar, não consegue compreender o mundo e tudo a sua volta. Pois, o mundo ouvinte em sua complexidade e pela falta da linguagem exclui a pessoa surda desde sua tenra idade.

Vale ressaltar ainda, as considerações de Bakhtin e Vygotsky sobre a palavra como uma chave da interação social, responsável pela compreensão da relação dialógica entre pensamento e linguagem, possibilitando a consciência e subjetividade (JOBIM; SOUZA, 2012). Assim, a constituição de uma consciência crítica e o mover-se com agente participativo e dialógico no mundo se faz, sobretudo, pelo uso da linguagem seja ela oral, escrita ou visuo-espacial, no caso da Libras.

Em relação as legislações brasileiras com o intuito de amparar a pessoa com surdez e dar subsídios para uma efetiva inclusão, tem sido pautadas nas discussões sobre a temática em questão. Para Skliar (2016, p. 7) “o que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das elações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc”.

No entanto, “ao invés de se respeitar sua condição de língua nacional, a LIBRAS vem sendo tratada como assunto secundário, um problema a ser resolvido pelos surdos” (GARCIA, 2015, p. 69). As ações para aprendizagem da Libras são pontuais e até sinais de áreas específicas ainda estão sendo criados, como na robótica e componentes curriculares pertencentes à escola.

Portanto, este trabalho tem por objetivo evidenciar caminhos, estratégias e ações nos espaços escolares, assim como as percepções, sentimentos e entendimentos dos educadores do município de

Barroquinha por meio do trabalho de conclusão do Curso Básico de Libras ofertado. Localizada à 298 km de da capital cearense Fortaleza com um contingente populacional de cerca de 15 mil pessoas. A cidade atende cerca de 3251 alunos, destas cerca de 163 crianças e adolescentes com deficiência. Atualmente, a formação em Libras dos educadores de Barroquinha é restrita a menos de 1%, inclusive a nível de curso de aperfeiçoamento. Não há cursos profissionalizantes na área de Libras, assim como instituições, associações e/ou movimentos que busquem a expansão da Libras no município.

Acredita-se que a necessidade de formação continuada e apropriação da Libras é fundamental para a inclusão de alunos e alunas nas escolas municipais, com o intuito de quebrar a barreira comunicacional existente.

Por isso, o curso pretende promover uma imersão na Cultura Surda, desenvolvendo habilidades de comunicação com o aluno(a) com surdez por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e especificamente conhecer conceitos básicos sobre Libras e Cultura Surda; incentivar o uso da Libras por meio da aprendizagem de sinais e motivar a interação e comunicação entre pessoas ouvintes e com surdez, principalmente no âmbito escolar.

Desta forma, nos perguntamos “Quais as percepções, sentimentos e entendimentos dos educadores do município de Barroquinha ao realizar o do trabalho interventivo de conclusão do Curso Básico de Libras ofertado?” Para encontramos essa resposta, embasamo-nos nas discussões sobre a surdez, a inclusão do surdo no espaço escolar e a Libras de Gesser (2009), Garcia (2015), Skliar (2016), assim como Abrahão (2003) na perspectiva de narrativas e pesquisas autobiográficas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para viabilizar a investigação optou-se pela pesquisa empírica com abordagem qualitativa. Schnitman (2011) entende a pesquisa qualitativa como crucial na relação entre o real e a subjetividade do sujeito. Explicar e compreender as relações sociais são preocupações da pesquisa qualitativa, uma vez que os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, citados por Minayo (2001), foco das pesquisas qualitativas, não podem ser quantificados.

Desta maneira, para a produção, coleta e seleção dos dados, optou-se pelo uso de narrativas autobiográficas e observação não participante, utilizando os instrumentos, como câmera fotográfica e diário para registrar momentos das ações interventivas dos sujeitos investigados.

O uso de narrativas na investigação se fundamenta em Cunha (2014) que cita a existência de um distanciamento do narrador do momento em que ele mesmo narra em processo de uma auto interpretação que “pode (re)configurar o passado e o futuro, ou seja, as narrativas a quem narra pensar o passado, buscando perceber o que pensava quando vivenciou” (p. 40).

Desta maneira, a investigação terá como participantes alunos de um Curso Básico de Libras. Estes alunos são educadores da rede pública, entre eles: coordenadores pedagógicos, professores e cuidadores escolares. O curso acontece pela primeira vez no município de Barroquinha-CE, como atividade formativa que integra o cronograma de ações da Secretaria Municipal de Barroquinha por meio do setor de Educação Inclusiva. A intenção é promover a disseminação da Língua Brasileira de Sinais e sua cultura no município de Barroquinha por meio do ensino e aprendizagem da Libras. O curso visar dá o pontapé inicial formativo e imersão na Libras de educadores.

O levantamento de dados da pesquisa, também, acontecerá a partir da busca bibliográfica sobre a temática em questão, em seguida também da aceitação dos sujeitos participantes do curso básico de libras. Os alunos do curso irão narrar/relatar seus anseios, percepções, avaliação e objetivos de sua ação, colaborando para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Nessa compreensão, Abrahão (2003, p. 8) aponta que “ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não”. Diante disso, as narrativas autobiográficas deverão auxiliar no entendimento de como se deram as percepções, sentimentos e entendimentos dos educadores do município de Barroquinha ao realizar o do trabalho interventivo de conclusão do Curso Básico de Libras ofertado.

A ESCOLA E A BARREIRA COMUNICACIONAL

A inclusão é um paradigma social. Na escola esse problema torna-se ainda maior. O sistema educacional enfoca muitas vezes em resultados e neste processo, os alunos com deficiência não conseguem alcançar o patamar tido como ideal seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Em uma retomada na história do Brasil, podemos destacar alguns decretos, projetos de lei e leis criadas para acelerar o processo inclusivo do surdo. São eles: o decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, em que a surdez é enquadrada como deficiência; a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como a língua oficial dos surdos brasileiros; o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei da Libras e define a pessoa com surdez; o Projeto de Lei do Senado Nº 180, DE 2004, que altera a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais em todas as etapas e modalidades da educação básica; a lei 14.191, de 2021, que a inserção da Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente antes incluída como parte da educação especial; e a Base Nacional Comum Curricular de 2018 - traz como uma de suas competências utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita), que aqui encontramos a língua portuguesa, língua materna para os indígenas e a língua estrangeira e/ou verbo-visual (como Libras).

[...]por meio da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como a língua oficial dos surdos brasileiros, sendo que, com esse reconhecimento, o surdo tem seus direitos linguísticos garantidos, anulando a deficiência sensorial que até então acreditava-se existir em seu corpo e admitindo a diferença cultural linguística (GARCIA, 2015, p. 69).

A legislação vigente coloca a Libras como primeira língua a ser aprendida na escola, e a Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, a realidade é: os direitos linguísticos apesar e legitimados não são fidedignamente efetivados. O ensino bilíngue, por exemplo, só se

tornou vigente e ganhou seção completa na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) no ano de 2021. Segundo Garcia (2015, p. 69), “ao invés de se respeitar sua condição de língua nacional, a LIBRAS vem sendo tratada como assunto secundário, um problema a ser resolvido pelos surdos”.

Por terem sido privados por séculos de utilizar a sua língua natural, os surdos mantêm uma difícil relação com a língua oral e a sociedade ouvinte. Além disso, a libras têm sido negada por muitos, inclusive pelas escolas (GESSER, 2009).

Aprender Libras é vista como pontapé crucial para a inclusão escolar no aluno com surdez. Nesta perspectiva, Karagiannis; Stainback e Stainback (1999) colocam que a inclusão de todos os alunos com ou sem deficiência ocorre quando há programas adequados. Acredita-se que o caminho formativo e contínuo para aprimoramento das habilidades do professor é essencial para uma prática inovadora e inclusiva. Todas essas ações de forma colaborativa agregam e beneficiam não apenas alunos e professores, mas o bem comum de toda a sociedade.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o presente trabalho traga a discussão sobre a prática e a imersão da Libras no contexto de ensino regular. Pois, a intenção é evidenciar caminhos, estratégias e ações nos espaços escolares, assim como as percepções, sentimentos e entendimentos dos educadores do município de Barroquinha por meio do trabalho de conclusão do Curso Básico de Libras ofertado.

Desta forma, acreditamos que as discussões acerca das intervenções realizadas no município propiciem uma melhor compreensão, reflexão e estímulo para se pensar em uma educação mais inclusiva. A inclusão escolar efetiva com o início da quebra da barreira comunicacional que só com o uso da Libras pode ocorrer.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B(2003). **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 17 de julho de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

CUNHA, Renata Cunha da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-inglês**. 2014. 304f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GARCIA, E. de C. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras: Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais**. 2 ed. Rio de Janeiro, 2015.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JOBIM; SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. 13 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

KARNOPP; L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZAARIN, M. L. (Orgs.); **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed: ULBRA, 2011.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/2302057-barroquinha/censo-escolar>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

SCHNITMAN, I. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50218032/23/ TIPOS-DE-PESQUISA-Objetivo-procedimento-e-abordagem>. Acesso em: 14 de Julho de 2019.

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NECESSÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

ELANE MEIRE BRANDÃO¹

FLAVIANA BERNARDO COSTA²

FRANCISCA JAMÍLIA OLIVEIRA BARROS³

LILIANNE MOREIRA DANTAS⁴

MARIA DO SOCORRO MORAES SOARES RODRIGUES⁵

NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA⁶

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a relevância da colaboração entre a família e a escola no processo de alfabetização de crianças e para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio de leituras de artigos e livros cujos autores se propuseram a discutir a temática em questão. Após o estudo realizado compreendemos que o conceito de família é oriundo de uma construção social e histórica, tal como as formações familiares que vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Também foi possível compreendermos que a família não é responsável pela formalização da alfabetização da criança, mas é a primeira instituição na qual a criança tem suas

1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, elanenandes01@gmail.com;

2 Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, bcflavi@gmail.com;

3 Mestra e doutoranda em Educação Brasileira, Faculdade de Educação- UFC, profjamiliao-liveira@gmail.com;

4 Doutora e mestra em Educação Brasileira, Faculdade de Educação- UFC, lilladantas2@gmail.com;

5 Mestra e doutoranda em Educação Brasileira, Faculdade de Educação- UFC, professorasocorro@gmail.com;

6 Professor orientador: Mestra e Doutoranda em Educação Brasileira, Faculdade de Educação - UFC, anaydien@yahoo.com.br

experiências com a leitura e a escrita, independentemente de os pais serem alfabetizados ou não, cabendo à escola a formalização dos conhecimentos advindos dessas experiências. O trabalho colaborativo entre a família e a escola é fundamental para o processo de aprendizagem, no entanto a escola deve planejar ações para efetivar essa colaboração, pois geralmente o que é observado nas escolas é que os pais são chamados para participar somente de momentos para discussões de resultados. Assim, apontamos que quanto maior a colaboração entre a família e a escola melhor serão os resultados no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização, Família, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O estado do Ceará no ano de 2020 se destacou no campo da alfabetização, dados revelados pelo *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), visto que alcançou o melhor resultado a nível nacional conforme dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ainda de acordo com o referido site os estudantes cearenses se destacaram em Língua Portuguesa e Matemática e os 184 municípios que compõem o Estado atingiram o nível desejável de alfabetização.

Apesar dos resultados de excelência, compreendemos tal como explica Soares (2017) que a alfabetização é um processo multifacetado e que, portanto, envolve diversos fatores que podem influenciar esse processo, dentre os quais destacamos o papel da família, visto que somente a ação de políticas públicas não resulta em uma alfabetização bem sucedida, de modo que se faz necessário investigar a relação entre a família e escola como fomentadora do processo de alfabetização de crianças.

O investimento na temática apresentada se deu a partir da experiência profissional de uma das autoras como professora de uma escola da rede pública municipal de Cruz, Ceará. Durante sua experiência foi observada uma relação entre desempenho em alfabetização e acompanhamento familiar, embora saibamos que a família não é a instituição responsável pela sistematização do processo de alfabetização, visto que o professor é quem possui formação acadêmica para tal ato, assim como também consideramos o fato de que muitas famílias são analfabetas e se tornam impossibilitadas de auxiliar as atividades escolares.

A escola é responsável, como afirma Purcell-Gates (2004), por fomentar práticas leitoras nas famílias através de projetos que potencialize experiências letradas na casa dessas crianças que se encontram no ciclo de alfabetização favorecendo suas aprendizagens de leitura e escrita, de modo que cabe também à instituição escolar desenvolver ações que favoreçam a participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

A família é a primeira instituição a mediar as aprendizagens infantis, uma vez que a criança antes de iniciar sua vida escolar vivencia diversas experiências junto à sua família. Estudos realizados na década

de 1990 demonstraram o quanto a parceria da família e escola pode trazer resultados positivos no processo de alfabetização das crianças. Os estudos desenvolvidos por Grolnick e Slowiaczek (1994) revelaram que quando as crianças percebem o envolvimento de seus pais no processo de aprendizagem dão uma maior importância à escola e se envolvem mais nas atividades proporcionadas por essa instituição.

Diante do exposto apresentamos nossa pergunta norteadora: Qual o impacto da colaboração entre a família e a escola no processo de alfabetização de crianças?

Com vistas ao aprofundamento do questionamento realizado, traçamos como objetivo do presente artigo refletir sobre a relevância da colaboração entre a família e a escola no processo de alfabetização de crianças.

METODOLOGIA

O presente trabalho está fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa já que não nos preocupamos em quantificar nosso objeto de estudo, mas compreendê-lo de uma forma ampla e dentro de um contexto. De acordo com Minayo (2001, p.14) a pesquisa qualitativa “Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Portanto, trata-se de um trabalho que não emprega dados quantitativos.

Compreendemos também que se trata de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que não coletamos dados em *lócus*, tal como afirma Zanella (2013, p. 36) esse tipo de pesquisa faz

Uso exclusivo de fontes bibliográficas. A principal vantagem é permitir ao pesquisador uma cobertura mais ampla do que se fosse pesquisar diretamente; é relevante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos. Exemplo: Estudos históricos. Procura-se cotejar dados e informações para detectar possíveis incoerências ou contradições

Portanto, para a elaboração do presente artigo realizamos uma busca no google acadêmico utilizando a combinação dos seguintes

termos: família e aprendizagem; família e alfabetização. Em seguida selecionamos os artigos que mais se aproximavam da nossa temática para que pudéssemos realizar uma leitura mais aprofundada e extrair dessas leituras a compreensão de conceitos envolvidos na temática estudada. Também realizamos pesquisas em livros considerados como leituras base acerca do estudo realizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o documento oficial Base Nacional Curricular Comum- BNCC (BRASIL, 2018) o ano limite de escolarização para que uma criança aprenda a ler e a escrever é o 2º ano do Ensino Fundamental, diferentemente do que havia sido posto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual o ciclo de alfabetização se estendia até o 3º ano do Ensino Fundamental. Esta mudança foi motivo de críticas por estudiosos da área da alfabetização tais como Morais (2020) já que essa redução no ciclo de alfabetização foi realizada sem nenhuma justificativa cabível.

Considerando ainda o referido documento constatamos que no mesmo

A alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p.89).

Observamos, no entanto que o documento de certa forma reduz o processo de alfabetização à codificação e decodificação e nesse sentido concordamos com Morais (2004) quando ele explica que se assim fosse a escrita alfabética seria um código, no entanto, a partir

da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) já foi constatado que o sistema de escrita alfabética é um sistema notacional. Com relação ao prescrito para o ensino da leitura e escrita na BNCC (2018) destacamos o seguinte comentário

[...] vemos que, na BNCC, a própria concepção de aprendizado desse sistema revela imprecisões conceituais. Do ponto de vista terminológico, há expressões muito vagas como “construção do alfabeto”, “construir o conhecimento do alfabeto”, ao lado de uma terminologia associacionista veiculada por expressões como “mecânica da escrita/leitura” [...] (MORAIS, 2020).

Diante do contexto apresentado constatamos a BNCC (2018) trata o processo de alfabetização por meio de concepções mecanizadas da aprendizagem da leitura e da escrita e assim, coadunamos com Morais (2004) quando destaca que a escrita alfabética não é um código, mas um sistema de escrita, onde ler não é decodificar e escrever não é codificar, mas são habilidades que as crianças precisam compreender. Assim

Se afirmamos que ler não é decodificar, é porque a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como um sistema funciona. Isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria essas notações[...] (MORAIS, 2004, p.26).

Etimologicamente, o termo alfabetização refere-se ao fato de o sujeito aprender o alfabeto e adquirir habilidades e competências de leitura e escrita, ou seja, aprender a ler e escrever. Nesse sentido Soares (2021, p.27) explica que a alfabetização é um “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”.

Ao compararmos o conceito de alfabetização presente na BNCC (2018) e o conceito explicitado por Morais (2004) e Soares (2021) percebemos que estão diretamente relacionados a uma maneira tradicional de compreender o processo de alfabetização e uma concepção embasada no construtivismo respectivamente. Esta última concepção de compreensão do processo de alfabetização passou a considerar as interações entre a criança e o objeto de aprendizagem, de modo que não mais se tratava de um processo mecânico e descontextualizado.

As experiências das crianças mesmo antes destas iniciarem sua escolarização passaram a ser consideradas, pois a leitura e a escrita não são exclusividade do espaço escolar já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

Quanto à esta imersão no mundo da escrita Soares (2021, p.51) explica que

Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala.

Tal como Soares (2021) compreendemos que o processo de alfabetização de uma criança é complexo e multifacetado, visto que envolve e sofre interferência de inúmeros fatores tais como questões emocionais, socioeconômicas, culturais, etc. Dentre os diversos fatores que podem contribuir para o processo de alfabetização de uma criança destacamos a participação da família. Leite e Tassoni (2002 apud POLONIA; DESSEN, 2005) explicam, por exemplo, que existe uma relação entre a parceria família e escola com resultados satisfatórios no processo de alfabetização de crianças. Ressaltamos, porém, que o papel da escola não é apenas incentivar a participação das famílias, mas promover ações que efetivamente favoreçam essa participação.

Ao apontarmos a importância da parceria entre família e escola, queremos ressaltar que para a alfabetização essa colaboração é de fundamental importância. Crianças, sobretudo no ciclo de alfabetização devem estar inseridas em um universo do mundo letrado, em casa e na escola. Valorizar as experiências com a leitura e a escrita que

as crianças trazem de casa para a escola e multiplicar essas práticas leitoras nesses dois ambientes favorecem o interesse delas por esse universo e contribui com o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética. Quanto à participação da família Maimoni e Ribeiro (2006, p.296) destacam que essa atuação conjunta “[...] com a escola, caberá o papel de co-participante do processo, mediando aprendizagens de seus filhos, de modo a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo, em idade de aquisição da leitura e da escrita”. Desta forma, a família não será a principal responsável pela aprendizagem, mas poderá também mediar esse processo de acordo com o contexto vivenciado no próprio espaço.

Em um contexto se sala de aula temos experiências diversificadas com relação a práticas de leitura e escrita, como afirma Gallart (2004), existem crianças com elevadas experiências com o mundo letrado e outras têm vivências mínimas com práticas sociais de leitura e escrita. Cabe à escola formar uma parceria junto à família para fomentar momentos de letramento seja em casa ou na escola de maneira sistematizada. Nesse sentido, a parceria entre escola e família visa equiparar as oportunidades de aprendizagens de todas as crianças inseridas no ciclo de alfabetização.

Assim, consideramos que a família deve agir como motivadora e incentivadora para auxiliar a criança em seu desenvolvimento. Os pais devem ter uma participação ativa com o intuito de auxiliar a criança acompanhando seu desempenho escolar formando um ser crítico e reflexivo para construir ou viver em uma sociedade transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado teve como objetivo refletir sobre a relevância da colaboração entre a família e a escola no processo de alfabetização de crianças. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica a partir de pesquisas que abordavam essa temática.

Diante da literatura consultada tecemos uma crítica à concepção de alfabetização abordada pela BNCC (2018), visto que o referido documento trata a alfabetização como um processo mecânico, remetendo assim, aos tradicionais métodos de alfabetização que não consideravam as hipóteses infantis. Nesse sentido, ancoradas em Morais (2004) e Soares (2021) compreendemos que a codificação e a decodificação

fazem parte do processo de alfabetização, mas não se restringe a isso, pois também fazem parte desse processo a compreensão e a expressão de sentido.

Sendo a alfabetização uma área do conhecimento que pode ser afetada por diversos fatores de forma positiva e negativa apontamos a relevância da família na aprendizagem da leitura e da escrita. Tal como os teóricos referenciados neste trabalho consideram a participação da família como positiva para a alfabetização, a pesquisa de Santos (2018) também constatou que as famílias também consideram relevante a relação família/ escola no ensino e aprendizagem dos filhos.

As mães entrevistadas por Santos (2018) expressaram que a participação da família na vida escolar dos filhos resulta em um melhor desempenho acadêmico dos mesmos, assim como também relataram que ao mediar uma atividade escolar também estão aprendendo com os filhos, ou seja, é um momento de aprendizagem pela troca de experiências. No entanto, quanto a este aspecto devemos atentar ao fato de que nem todas as famílias conseguem orientar as atividades de seus filhos dado o analfabetismo ainda existente entre adultos brasileiros. Mas diante desse contexto a instituição escolar pode juntamente com as famílias planejar outras formas de participação na vida escolar dos filhos.

As primeiras experiências infantis ocorrem no contexto familiar e posteriormente são formalizadas pela escola, no entanto também devemos nos questionar o que a escola tem realizado para promover uma parceria significativa com a família, visto que muitas vezes a escola cobra que a família participe da vida escolar das crianças, mas não proporciona momentos para que as famílias estejam na escola para além dos momentos destinados à explanação de resultados ou para receber reclamações sobre o comportamento das crianças. Desse modo se faz necessário pensar em ações pedagógicas que favoreçam essa parceria significativa entre a escola e a família a fim de contribuir de maneira efetiva com a alfabetização dessas crianças.

Consideramos que as crianças que têm um acompanhamento pedagógico e contam com apoio da família tem maior possibilidade de desenvolver o processo de aprendizagem com mais facilidade, visto que sua aprendizagem da leitura e escrita não se dará única e exclusivamente no ambiente escolar, assim consideramos importante que as crianças também vivenciem experiências de leitura e escrita junto

à sua família e que a escola tem papel fundamental de promover projetos e ações sistemáticas que favoreçam a ampliação de vivências do mundo letrado nas casas de crianças que frequentam turmas do ciclo de alfabetização.

A escola deve mediar e fortalecer a relação com a família, no intuito de envolver cada vez mais as famílias para que o trabalho seja realizado em conjunto, onde ambas as instituições possam promover o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. GALLART, M. S. **Leitura dialógica**: a comunidade como ambiente alfabetizador. In:

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. **Contextos de alfabetização inicial**. Editora Artmed, 2004, p.41-54.

GROLNICK, W.S; SLOWIACZEK, M. L. Envolvimento dos pais na escolarização dos filhos: uma conceitualização multidimensional e um modelo motivacional. **Child Development**. V.65, edição 1, 1994, p. 237-252.

MAIMOMI, E. H.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/16>>. Acesso em: 14 out. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020

POLONIA, A. C. DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Psicologia escolar e Educacional, 2005.

PURCELL-GATES, V. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as e casa. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M.S. (Org.) **Contextos de alfabetização inicial.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, M. A. **A influência da família no processo de aquisição da escrita das crianças:** descortinando interfaces entre família e escola para a conquista da alfabetização. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Bahia, 2018.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa** / Liane Carly Hermes Zanella. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

ANTONIA MAÍRA EMELLY CABRAL DA SILVA VIEIRA¹
BLENDA PRISCILA ALENCAR DA SILVA²

RESUMO

O contexto pandêmico causado pelo vírus COVID-19 desencadeou muitas discussões acerca das práticas pedagógicas dos professores e a importância da formação continuada. O presente artigo visa destacar o papel dos projetos de extensão na formação continuada de professores alfabetizadores e relatar os resultados das ações do “I Ciclo formativo: Ler e escrever na escola: problematizando teorias e ressignificando práticas para formação de professores alfabetizadores”, realizado pelo Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola - PraLEE, vinculado à Faculdade de Educação/Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Almejando possibilidades para reflexões, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e contempla o escopo de pesquisa descritiva, apresentando um recorte dos resultados das ações realizadas na 2ª edição do projeto, desenvolvidas nos semestres 2021.1 e 2021.2, especificamente nos meses de agosto e setembro de 2021 e março de 2022. Como resultados, constata-se a atividade extensionista como possibilitadora de compartilhamento de realidades vivenciadas, bem como de atualizações teóricas e científicas sobre o processo de alfabetização, tornando-se um espaço para reflexão sobre/para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Extensão, Formação continuada e Professores Alfabetizadores

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: antoniamaira@uern.br

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PosEduc), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: blenda.priiscylla@gmail.com

INTRODUÇÃO

A universidade enquanto instituição educativa que assume o compromisso na produção do conhecimento científico junto a sociedade, busca desenvolver a partir de projetos de extensão a interrelação dos saberes através de ações extensionistas “e por meio dela tem grande alcance pedagógico, levando o estudante a vivência a realidade social” (SEVERINO, p. 32). Sobretudo, provocadas pelo compromisso social, as instituições de ensino superior desenvolvem iniciativas de caráter pedagógico visando, também, contribuir com a sociedade, em específico, com a formação profissional e continuada.

Nesse ínterim, destacamos o papel dos projetos de extensão na formação continuada de professores, que como ação cultural valoriza a co-participação do sujeito no ato de conhecer (GADOTTI, 2017). Com base nisso, o Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE, vinculado à Faculdade de Educação/Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) desenvolve ações extensionistas que buscam articular a formação inicial e continuada de professores, universidade e escola, de modo que favoreça estudos, pesquisas e práticas pedagógicas nas áreas de alfabetização e letramento(s).

Essa iniciativa tem como principal objetivo contribuir com o processo de alfabetização e letramentos de crianças e jovens da rede pública de ensino de Mossoró e região, a partir de ações que colaboram para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e na formação continuada do corpo docente e futuros professores nas áreas de alfabetização e letramento(s).

Nesse viés, o projeto se preocupa com a formação de professores alfabetizadores, por compreender a responsabilidade desse profissional na proposição de situações de aprendizagem que favoreçam a alfabetização crítica e desvinculada a ideia de mecanização do processo de construção do conhecimento sobre a língua materna. Portanto, reconhecemos que saber escrever não se limita a um conhecimento técnico do sistema de escrita alfabético ou do desenvolvimento estrito de habilidades motoras. As crianças precisam atribuir sentido ao que escreve, serem autônomas e construir competências cognitivas e linguísticas em contato com situações reais de escrita. Assim sendo, a alfabetização é um processo complexo, multifacetado e de domínio de

um sistema de representação que exige do aprendente conhecimentos linguísticos e cognitivos (SOARES,2020).

Neste artigo apresenta-se um recorte dos resultados das ações realizadas na 2ª edição do projeto, desenvolvidas nos semestres 2021.1 e 2021.2. Para tanto traça-se como objetivo geral desta investigação relatar a relevância da extensão para formação continuada de professores alfabetizadores e como objetivo específico discutir as contribuições do I Ciclo formativo do PraLEE: Ler e escrever na escola: problematizando teorias e ressignificando práticas para formação de professores alfabetizadores.

É importante destacar que tal iniciativa se deu em contexto de pandemia, o que desencadeou muitas discussões acerca do papel do professor no processo de alfabetização. Mesmo que não se limitasse a analisar a alfabetização como fenômeno especificamente no contexto remoto, considerando também as suas facetas e complexidade inerentes ao contexto presencial de ensino, foi possível discorrer acerca dos desafios da alfabetização no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

O percurso metodológico da pesquisa se desvela a partir da experiência vivenciada, cujo os resultados da investigação são apresentados a partir de uma abordagem qualitativa (TRIVINÓS, 1987; GIL,2008; MINAYO, 2000), com embasamento em uma pesquisa descritiva (SELLTIZ et al. 1965) e bibliográfica pautando-se em autores como: Freire (1983, 2006); Nóvoa (2022); Sousa (2000); Lerner (2002); Soares (2020); Colello (2021), dentre outros.

O presente artigo foi organizado em quatro seções: Inicialmente apresenta-se as considerações introdutórias com os objetivos da pesquisa e delineamento da investigação, em seguida é apresentada a metodologia da pesquisa e percurso para construção dos dados. Na terceira seção perante discute-se o referencial teórico destacando o papel da extensão na formação continuada de professores alfabetizadores. Na quarta seção apresenta-se a descrição dos encontros formativos vivenciados a partir do projeto de extensão, bem como uma análise teórica, e por fim, as conclusões do estudo desenvolvido.

METODOLOGIA

O artigo em tela apresenta uma abordagem qualitativa que segundo Triviños (1987), através do fenômeno pesquisado dentro do

seu contexto, busca compreender significados. A vertente qualitativa da pesquisa trabalha com descrições, comparações e interpretações, contrariamente as estatísticas, regras e outras generalizações.

O uso dessa abordagem possibilita o aprofundamento da investigação quanto às relações mediante o contato direto com a situação estudada, buscando-se o comum enquanto se percebe a individualidade e os seus múltiplos significados (GIL, 2008). Corroborando com esse pensamento, Minayo afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 2000, p. 21-22).

Alinhado ao pensamento dos autores e com os objetivos propostos para o trabalho, contemplou-se o escopo de pesquisa descritiva. Conforme Selltiz et al. (1965), a pesquisa descritiva apresenta como objetivo descrever um determinado fenômeno ou situações em detalhes, o que ocorreu, as características dos indivíduos ou grupo e as relações entre os eventos. Nesse sentido descrevemos neste artigo os resultados do I Ciclo formativo do PraLEE: Ler e escrever na escola.

O Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola – PraLEE, da Universidade do estado do Rio Grande do Norte, colabora com a formação continuada de professores da educação básica, uma vez que, oportuniza o pensar e o fazer do trabalho pedagógico bem como, a construção dialógica e coletiva de espaços para os saberes, uma vez que entende que a extensão é uma ação cultural capaz de transformar o meio (FREIRE, 1983).

Durante os semestres letivos de 2021.1 e 2021.2, especificamente nos meses de agosto e setembro de 2021 e março de 2022, o PraLEE realizou o I Ciclo formativo com professores/as de escolas públicas de Mossoró, abarcando docentes que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, bem como gestoras escolares da rede municipal de ensino de Mossoró e bolsistas do projeto.

Tal iniciativa teve como objetivo geral contribuir com a formação continuada de professores/as da rede pública de ensino de Mossoró/RN, no sentido de promover reflexão e diálogo acerca do processo de alfabetização e letramento e como objetivos específicos: ampliar os conhecimentos na área de alfabetização e letramento através de estudos teóricos e trocas de experiências; fortalecer a relação entre universidade e escola; contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças e jovens; articular atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No seguinte recorte, destaca-se a realização de três encontros formativos com temas que abordam a alfabetização na perspectiva do letramento, problematizando experiências e colaborando para construção de práticas pedagógicas que valorizem a construção do conhecimento pela criança. A seguir apresenta-se as ações analisadas.

Datas	Temas Dos Encontros	Quantidade de Participantes	Expositor
21.08.2021	Planejamento no processo de alfabetização	68 participantes	Prof ^a . Dra. Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
25.09.2021	A aquisição da linguagem na perspectiva de Vigotski	59 participantes	Prof ^a . Ma. Maria Cleonice Soares
12.03.2022	Afetividade no processo de alfabetização	43 participantes	Prof ^a . Ma. Hemaúse Emanuele da Silva

Quadro 1: Descrição das ações desenvolvidas

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante dos desafios do contexto pandêmico e na busca de meios para a interação e diálogo entre todos os participantes nos momentos formativos, utilizando o apoio de um referencial teórico especializado, as atividades foram realizadas de forma remota, utilizando a plataforma do Google Meet. As estratégias para os encontros contemplaram: estudos teóricos, compartilhamento de experiências, sugestões de atividades práticas e diálogos reflexivos. Para construção dos dados foi analisada as gravações dos encontros, com ênfase na análise das discussões e o formulário com comentários acerca dos encontros. Tais formulários foram disponibilizados, de forma virtual,

ao término de cada encontro. Nele os participantes poderiam externar comentários acerca do momento.

O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) apresenta que a educação superior tem em uma de suas finalidades desenvolver uma prática social e científica aberta e integrada à comunidade. Na história da universidade brasileira, a extensão ganha destaque ao pensarmos na busca por manter vínculos com a sociedade, mesmo tendo enfrentado resistências frente ao elitismo presente na educação do Brasil (SOUSA, 2000).

Diante da abrangência do mundo contemporâneo, onde informações são processadas e divulgadas em grandes quantidades e alta velocidade, a atualização constante dos professores é apontada como crucial para o desenvolvimento da educação. A formação docente é um tema frequentemente debatido quando se reflete sobre os caminhos da educação frente à sociedade e “é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente” (NÓVOA, 2022, p.88). Não podemos pensar numa educação voltada a entender esta nova configuração global sem pensarmos num processo formativo que acompanhe as mudanças. (FREIRE, 1983)

Autores como Severino (2013) e Kochhann (2017) apontam a contribuição de produção de saberes em ações com parceria entre a extensão e docentes da educação básica. Através de uma relação dialética, como nos traz Freire (1983), extensão é onde ocorre possibilidades de um espaço social que em co-participação os sujeitos atuam no ato de conhecer.

A compreensão sobre as concepções de extensão universitária é importante, pois a mesma pode ser uma constituinte na formação de professores, enquanto ambiência acadêmica, ao promover a unidade teoria e prática, fomentar a produção do conhecimento científico, possibilitar a efetivação do tripé universitário, favorecer uma formação política e emancipadora se à temporalidade das ações de extensão forem permanentes, devido à

assumência das instâncias competentes (KOCHHANN, 2017, p. 276).

Com a pandemia do covid-19, novos desafios foram lançados à prática docente e não seria diferente com os professores alfabetizadores. Precisaram compreender novas configurações como “diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes procedimentos de avaliação, etc.” (NÓVOA, 2022, p.26). Assim sendo necessário uma busca por alternativas, conhecimentos, estratégias e metodologias que possibilitem os processos de ensino aprendizagem.

Em busca de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita assim como práticas diversificadas de letramento, apontamos a formação continuada como um caminho necessário nesse novo percurso do contexto educacional, enquanto um processo de reflexão da prática pedagógica e para promover as realidades compartilhadas.

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. [...] é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (LERNER, 2002, p.27-28)

O período indicado pelas leis normativas brasileiras que ocorra a alfabetização e o letramento é durante os primeiros anos iniciais do ensino fundamental. O que nos cabe a ressalva que esta etapa apresentou os maiores riscos durante o distanciamento social devido a importância do vínculo presencial entre professores e alunos.

Collello (2021, p.03) ressalta alguns aspectos presentes na adequação do trabalho pedagógico na pandemia como “a fragilidade de relações pessoais, desencanto com a escola, sobrecarga de atividades digitais, desmotivação para a realização das atividades e dispersão em função da rotina nas telas do computador”, sem mencionarmos questões sociais e econômicas tão proeminentes no contexto pandêmico.

O Projeto Prática de Leitura e Escrita na Escola reconhece os desafios para os professores alfabetizadores neste processo e buscou desenvolver estudos, pesquisas e formação continuada sobre os processos de alfabetização e letramento. É válido destacar que os desafios das novas configurações neste período atípico demonstraram mudanças necessárias no sistema educacional, como afirma Nóvoa (2022, p.24), “A pandemia tornou inevitável o que já era necessário”. Assim sendo, cabe a comunidade escolar e acadêmica buscar formas para minimizar os impactos desse contexto.

Conforme Freire (2006), refletir, avaliar, programar, investigar e transformar são especificidades do ser humano no e com o mundo. Os processos formativos sob a ótica extensionista desenvolvida apresenta como propósito mobilizar os professores à reflexão, ao questionamento da realidade e a realização de investigações referentes aos processos de ensinar e aprender que envolvam a alfabetização e o letramento. Sendo assim, as ações extensionistas podem colaborar veemente na formação inicial e continuada de professores que atuam em contexto pós-pandemia.

ENSINAR/APRENDER A LER E ESCREVER: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO PRALEE

A aprendizagem inicial da leitura e escrita é um fenômeno complexo que contempla domínios linguísticos e cognitivos (SOARES, 2018), que se inicia antes mesmo da criança entrar na escola, uma vez que, desde muito cedo interagem com suportes textuais em um mundo letrado. Sobremaneira, o processo de alfabetização e letramento escolar ainda é desafiador tanto para professores, como para os pais e alfabetizandos. Em um contexto de ensino remoto emergencial e híbrido, no qual fomos inseridos abruptamente, escolas e professores se defrontam com desafios outros, em um tempo de “novo normal”, que requer cada vez mais articulação teórico-prática para compreender as possibilidades de ensinar/aprender a ler, escrever e interpretar textos nas práticas sociais.

Com base nisso, se faz necessário esforços coletivos entre universidade, escola e comunidade com ações formativas que fortaleçam as discussões e colaborem para a efetivação de práticas pedagógicas. Diminuindo, assim, os prejuízos causados à alfabetização de

crianças e jovens, colaborando para que esse público alcance êxito no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e diminuam as consequências desse novo formato de ensino, considerado desigual, uma vez que, não atende democraticamente as necessidades formativas dos estudantes.

Com esses pressupostos o PraLEE promoveu encontros formativos a fim de estudar a alfabetização na perspectiva do letramento, problematizar experiências e dialogar acerca do desenvolvimento da linguagem, afetividade no processo ensino e aprendizagem e das práticas de leitura e escrita.

Como já foi apresentado, a proposta se desenvolveu através de três encontros com os seguintes temas: Planejamento no processo de alfabetização, A aquisição da linguagem na perspectiva de Vigotski e Afetividade no processo de alfabetização. Todos os encontros aconteceram aos sábados, no turno matutino, com duração de aproximadamente 2 horas e com um número expressivo de participantes.

No primeiro encontro que abordou o tema “Planejamento no processo de alfabetização”, percebe-se que a expositora se preocupa em relacionar teoria à prática, trazendo exemplos e ilustrações, através de sequência didática e jogos, sempre preocupada com a participação do público nas interações. A discussões iniciam através da leitura do livro “o menino que aprendeu a ver”, da autora Ruth Rocha, através do qual provocou questionamentos acerca do tema do encontro e o significado da alfabetização numa perspectiva social, uma vez que João, o personagem da história, ressignifica os símbolos gráficos e o reconhece das letras no cotidiano depois de ter ido à escola.

Nesse momento, os participantes interagem através da compreensão e confronto com a realidade, reconhecendo como a criança aprende a ler e compreender como a escrita torna-se importante nas práticas sociais. Nesse momento a expositora enfatiza a importância da compreensão da função social da escrita, quando a criança atribui sentido à escrita na rotina. Se identifica o processo de mediação e conflito cognitivo inerente ao processo de construção de conhecimento da escrita.

Continuando enfatiza que a Educação Infantil (EI) é espaço alfabetizador, no qual a criança interage com a cultura escrita, desenvolve habilidades de modo planejado, sistemático e intencional. A expositora faz questão de enfatizar que desde a EI se mobiliza o conhecimento

quando o professor lê e escreve, apresenta a função da escrita e da leitura e cabe a escola e aos professores ampliar as experiências culturais das crianças, dando oportunidade de escuta a partir da observação do cotidiano e da roda de conversa, por exemplo. Em outros momentos se retoma essa questão e percebe-se que a expositora faz questão de mostrar que mesmo a EI sendo espaço de leitura e escrita, proporcionando um ambiente alfabetizador, não é o nível apropriado para consolidação dos conhecimentos relacionados a alfabetização.

Assim, reforça que não é nessa etapa de ensino que o planejamento deve-se voltar-se à alfabetização, mas sim as experiências com as diversas linguagens e material escrito. Concordando que, “as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem. Aprendem a estruturar textos oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo as perguntas que lhes são feitas” (BRANDÃO e LEAL, p. 21, 2018).

Com essas iniciativas percebe-se que as ideias comungam com o que Ferreiro e Teberosky (1999) pensam sobre o processo de alfabetização quando alerta para o papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo. Ainda, explica o desenvolvimento da escrita como um processo evolutivo e com isso a função do professor alfabetizador, embasada em Leal (2005) para chamar atenção para o desenvolvimento das habilidades grafofonêmicas no processo de alfabetização quando as crianças cursam o ensino fundamental anos iniciais.

Ao expor sobre o planejamento na prática pedagógica, embasada em Soares (2020) coloca o texto como estruturante da prática pedagógica reconhecendo que “planejar é definir, passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitores e produtores de textos de acordo com as metas de continuidade e integração (SOARES, p. 321). Durante a apresentação fica compreensível que o texto precisa despertar o interesse das crianças e está compatível com o nível linguístico e cognitivo. Para o desenvolvimento das estratégias didáticas recomenda-se, a partir de Soares (2020), preparar as questões para serem propostas às crianças depois da leitura para desenvolver habilidades de interpretação e, logo após, escolher as palavras e sentenças que serão objeto no processo de alfabetização.

Durante o encontro, as principais problematizações trazidas pelas participantes foram sobre a EI como espaço de alfabetização, o uso de métodos específicos para alfabetizar e os impactos da pandemia para alfabetização das crianças. Com isso, desencadeou problemáticas para se pensar no papel da escola e do professor no processo de alfabetização.

O segundo encontro, com tema “A aquisição da linguagem na perspectiva de Vigotski” segue com roteiro semelhante, no qual a expositora propõe que o espaço seja de diálogo e interação, deixando totalmente aberto às intervenções dos professores e professoras. Em sua fala ressalta a importância da formação continuada e a problematização da realidade sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, enfatizando a importância do ciclo formativo e as problemáticas para o desenvolvimento das atividades profissionais, como a falta de tempo do professor, tornando-se desafiador a prática docente.

Embasada em Vigotski (1984, 2018) discorre acerca do conteúdo com a interação do público. Usa o livro do autor, “a formação social da mente”, para introduzir a sua fala acerca do conteúdo trazendo alguns conceitos. Percebe-se que ao longo da formação os conceitos mais discutidos são: Desenvolvimento proximal e potencial, signos e instrumentos, mediação, desenvolvimento dos processos superiores, a escrita como um desenvolvimento cultural, atividade simbólica e inteligência prática. A partir de tais conceitos a expositora dialoga acerca do desenvolvimento da escrita da criança sempre preocupada em trazer exemplos práticos.

Sendo assim fica compreensível a linguagem escrita como atividade simbólica e cultural. Com a percepção simbólica, uso de signos e instrumentos, a criança constrói os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético. Além disso, o mediador não é só o professor, mas podem ser os colegas de sala e instrumentos como livros. Nesse ínterim, o desenho toma um lugar singular no processo de apropriação da escrita, por trazer no desenho a representação gráfica, suas experiências. Sobre isso os participantes concordam com a expositora e ainda ressaltam a importância das interações em sala de aula para o desenvolvimento integral das crianças.

A expositora afirma, a partir de Vigotski (1984, 2018) que brinquedo como função simbólica e consegue denotar funções que o objeto real realiza. Qualquer objeto a criança pode fazer de brinquedo,

fazendo o jogo simbólico representativo, o livro se transforma em uma casa, o cabo de vassoura em um cavalo, tendo a compreensão de como se utiliza os signos para representar. A criança consegue utilizar instrumentos como objetos representativos, tendo essa compreensão de como funcionam os símbolos e isso contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita. Assim, ela pode compreender a função dos signos, letras, numa representação fonética. O que essa letra representa e como essa letra transpõe o som, relação do signo e linguagem. Sendo assim, a brincadeira de faz de conta, como simbolismo de segunda ordem, contribui para o desenvolvimento da escrita.

As principais questões apresentadas pelos participantes se referem a escrita em suportes digitais e físicos; a realização do desenvolvimento da fala e o papel do professor como mediador, tendo olhar sensível aos significados simbólicos; a interação das crianças no ensino remoto a partir dos áudios e autonomia da criança para utilizar internet, em específico, youtube. Percebe-se a preocupação das participantes em trazer a sua realidade e angústias vivenciadas no ensino remoto e híbrido, problematizando os desafios do retorno presencial para o processo de alfabetização. tais discussões colaboram com o que Colello (2021) sobre as diferentes variáveis na ruptura do ensino remoto para o ensino presencial.

No terceiro e último encontro, que abordou o tema “afetividade no processo de alfabetização” seguiu a mesma dinâmica dos encontros anteriores, com espaço aberto para o público dialogar a respeito dos assuntos. Consta-se que os participantes consideram pertinente a discussão do tema, principalmente, por tratar o contexto pós-pandêmico de retorno das aulas presenciais, uma vez que afirmam que os impactos provenientes do distanciamento social podem ter afetado as relações interpessoais na sala de aula.

Fundamentando-se em Leite (2012, p. 361) a expositora afirma que “a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos.” Com isso, amplia o diálogo acerca da importância do olhar sensível às relações mais complexas nesse processo, uma vez que essa dimensão afetiva não pode ser considerada de forma dualista, ao tratar a razão e a emoção. Mas, um processo

dialético no qual o homem afeta e é afetado pelo meio, constrói sentidos e significados acerca das coisas e do mundo.

Ao longo do encontro a expositora faz questão de trazer exemplos práticos e ressaltar o papel não só do docente, mas também de toda a escola no processo de alfabetização. Enfatiza que a mediação pedagógica se dá também de forma coletiva na escola e que as práticas tradicionais de ensino são incompatíveis com o alfabetizar letrando.

Contata-se o envolvimento dos participantes na discussão trazendo exemplos práticos das aulas vivenciadas em contexto remoto e presencial. A partir disso, se fortalece o diálogo acerca da importância da afetividade no retorno das aulas presenciais, afirmando que é crucial a escola pensar na socialização das crianças nesse contexto afetado pelo isolamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso desta pesquisa, busca-se destacar as contribuições da extensão para formação inicial e continuada de professores, sobretudo, os alfabetizadores, uma vez que as práticas colaborativas e dialógicas vivenciadas no PraLEE têm mobilizado ações e formas de interação com as teorias e práticas.

Dialogando entre as experiências de sala de aula e as concepções teórico metodológicas, os encontros formativos teceram reflexões que corroboram diretamente para pensar o contexto de alfabetização e letramento pós-pandemia e, sobretudo, problematiza a formação do sujeito como leitor e escritor com potencial de criar, recriar, interpretar e atribuir sentidos e significados a leitura e a escrita, bem como aquisição e desenvolvimento de habilidades linguísticas, motoras e cognitivas.

O percurso trilhado também ressalta que os aspectos sociais, econômicos, emocionais e psicológicos influenciam no processo de alfabetização e não podem ser pormenorizados no ambiente escolar.

Acreditamos ser necessário considerar as atividades extensionistas da Universidade como um caminho que integra ações formativas continuadas para os docentes, ao mesmo tempo que colabora diretamente com a formação inicial. Fortalecer laços entre Universidade, escolas de Educação Básica, professores, universitários e sociedade é valorizar diferentes espaços, realidades e saberes.

REFERÊNCIAS

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional** 35; jan-abr 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em 10 de setembro.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** (Tradução): Rosisca Darcy de Oliveira, 7ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 8ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

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

KOCHHANN, A. Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/29206>. Acesso em: 17 ago. 2022.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. SEC/IAT. Salvador, 2022.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA, A. L. L. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea.2000

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em 16 ago.2022.

VIGOTSKI, L., S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores; tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – São Paulo: Expressão popular, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE OMNILATERAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O FUTURO PROFESSOR ALFABETIZADOR

LILIANE MARTINS NUNES¹
MARTA FERREIRA ABDALA MENDES²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta didática desenvolvida para contribuir com a formação de Professores em nível médio, modalidade Normal, ancorada em uma perspectiva omnilateral e emancipatória de formação docente dos anos iniciais. Aliada a concepção de letramento como eixo balizador da prática alfabetizadora, enfatizamos a alfabetização para além dos conceitos teóricos ou meramente práticos, aderindo para a concepção de mundo, de sujeito e de realidade. Tal proposição requer pensar além da superficialidade dos métodos a serem modalmente utilizados, para uma apropriação consciente e transformadora das práticas efetivas em alfabetização que considere o sujeito em sua integralidade. Para o entendimento da formação docente e prática alfabetizadora emancipatória essa proposta dialogará segundo os teóricos como Freire, Moran, Smolka, Antunes, Demo, entre outros autores. A partir de uma pesquisa qualitativa de cunho interventivo, elaboramos uma oficina com práticas de alfabetização voltadas para a formação integral do sujeito aprendente, a ser aplicada as turmas do 3º ano do curso normal de uma escola parceira. Pretendemos que a oficina proposta favoreça uma oportunidade de metodologia ativa como forma de desmistificar e dialogicizar a teoria e prática de forma substancial, assim como, promover uma formação emancipatória e uma postura crítica dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação docente, Omnilateralidade, Alfabetização/letramento, Educação emancipatória, curso Normal.

- 1 Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica do PROFEPT – Instituto Federal de Educação – RJ lilianemartins@gmail.com;
- 2 Professora orientadora: Doutorado em História das Ciências (FIOCRUZ) - RJ, marta.mendes@ifrj.edu.br

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade letrada, como a nossa, pensar em práticas alfabetizadoras reprodutoras e acríticas é contribuir para exclusão e alienação. Diante do cenário educacional atual, é emergente a luta por práticas dialógicas, interativas e autônomas.

É nessa tensão de luta pela emancipação e integralidade do sujeito que lançamos o nosso olhar sobre a formação do professor do nível Médio que contemple todos os aspectos que o formem em sua omnilateralidade de tal modo que sua prática produza ações e comportamentos emancipatórios. Destacamos a emancipação como resultado de confronto entre o conhecimento formador e como prática que exige qualidade formal e política, sendo, como expressa Demo (2004), qualidade formal, o conhecimento (meios-técnicas) e como qualidade política, a competência de fazer história (fins-ética).

Com o objetivo de pleitear a alfabetização e letramento à luz da prática sociointeracionista focamos a formação profissional docente, modalidade Normal, voltada para um ensino integral na alfabetização, procurando ir além da decifração do código linguístico, ao considerar a leitura de mundo e a formação do sujeito pensante e crítico. Assim, procuramos dialogar com conceitos e práticas em uma perspectiva plural, em suas diferentes leituras e atitudes responsivas ao discurso que elegem.

Ao reconsiderarmos o senso comum em práticas alfabetizadoras - e até mesmo os discursos progressistas que guardam ranços autoritários e produtivista do interesse da classe dominante - destacamos a reflexão sobre suas dualidades: fracasso/sucesso, igualdade/desigualdade no processo de inclusão/exclusão social.

Desta maneira, faz-se necessário considerar os discursos e debates tão difundidos sobre o processo de alfabetização, mas também certas práticas presentes no cotidiano escolar acerca deste ensejo que incluem ou excluem, que denunciam, ainda que em silêncio, por justiça e equidade social.

O trabalho está inserido no grupo de trabalho "GT 11 - Práxis Pedagógica, Formação de Professores e Multiletramentos", onde definimos como foco o desenvolvimento e acompanhamento de práticas em formação de professores voltadas para a alfabetização a partir de sua abrangência curricular, conceitual e de fundamentos

para as práticas nesse campo de atuação. Sendo a formação docente em nível médio um locus rico e complexo do ensino profissionalizante, procuramos contribuir com ferramentas de atuar, sentir e se expressar coletivamente, bem como, os saberes que se constroem no cotidiano desse momento de formação e nele revelam suas fragilidades e dualidades.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento no mestrado PROFEPT/IFRJ-campus Mesquita, que considera os conflitos num espaço formal em sua dimensão promissora e dialógica em articulação com a cultura e sociedade a que está inserida. A fim de estimular práticas significativas para a alfabetização em sua vertente formativa e emancipatória de modo que a concepção de mundo não se distancia da concepção teórica, nem ao menos que a teoria se torne apenas subterfugio para rotular práticas antigas, propomos uma oficina a fim de inserir a formação integral nas práticas de alfabetização e letramento.

Para isso, foram observados o currículo e as práticas pedagógicas de uma escola parceira; as perspectivas ideológicas e afetivas dos/as alunos/as, assim como, o contexto e realidade das práticas profissionais em alfabetização, a fim de subsidiar a realização de uma educação transformadora. Pautamos nossa reflexão na dimensão ética e filosófica da educação, contextualizando na perspectiva de alfabetização presente em autores como Freire (2000),

Demo (2005), Smolka (2012) Ferreiro, Soares (2003) entre outros. Já na perspectiva da educação de ensino médio profissional em educação, nossas reflexões estão ancoradas em Antunes (1995), Frigotto (2012), Tardiff (2012).

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao considerarmos a educação como sendo um dos pilares da formação humana entendemos a educação profissional em nível médio, modalidade Normal, como uma formação potencializadora que caminha na contramão da concepção capitalista de trabalho, voltado para o mercado, e de educação bancária. Diante da necessidade de formação integral para a vida cidadã e para o mundo do trabalho, constroem-se possibilidades de processos contra-hegemônicos. Nesse sentido o trabalho configura-se como indispensável à existência do ser humano em sociedade.

Por isso, ao tratarmos da formação docente, focamos nossos aportes na concepção integral em seu sentido de completude segundo uma totalidade social. Sendo assim, adotamos a compreensão de educação omnilateral nos seus aspectos históricos e sociais que se concretizam no ato educativo de pensar e fazer a prática docente (FRIGOTTO, 1995; TARDIF, 2012).

Um dos grandes desafios da profissão docente está atrelado a relacionar sua formação com a prática nos anos iniciais do ensino fundamental haja vista que a alfabetização é, segundo Smolka (2012), um entrave no processo de ensino-aprendizagem. Aliado a isso, a teoria e currículo sobre essa prática muitas vezes são efêmeros e complexos de se adequarem à realidade encontrada nas escolas (DEMO, 2005).

O nosso trabalho está ancorado em Antunes (1995), Frigotto (1995) ao apresentar os elementos constitutivos da relação trabalho e formação humana sob as condições de produção e reprodução do capital, indo além de uma análise unidimensional e fragmentada, para que se possa agir no e sobre o trabalho como condição para formação integral dos futuros professores. Ressaltamos a necessidade de uma formação que contraria a lógica da educação como mercadoria e vislumbra a educação profissionalizante como um princípio educativo.

Tal proposição considera a prática de formação voltada para emancipação do ser social, não se tratando apenas de conhecer técnicas e métodos para vender sua mão de obra como uma reprodução coisificada, reducionista e sem sentido. Nesse sentido, a emancipação pelo trabalho pode ocorrer quando ele passa a ser impregnado de sentido, com uma nova forma de pensar a formação para o trabalho, em que considera o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade. Dessa forma, correlacionamos os conceitos de formação de professores ao seu viés profissionalizante, no que tange a autonomia e criticidade.

O pressuposto de formação profissional dessa pesquisa repousa em abrangência tanto da esfera técnica (métodos, saber fazer) como da esfera política (saber pensar, intervir). De acordo com Tardif (2012), a formação docente em sua concepção do saber-fazer como habilidades precisam ser mobilizadas em suas práticas pedagógicas como forma de saber intervir e ressignificar. Pois como o autor destaca, o saber docente se configura em vários saberes onde teoria e prática se coadunam e se complementam na configuração dos sujeitos do conhecimento. Dessa forma, trabalho realizado configura-se na profissão

docente como interativo e dialógico. Quanto mais for a capacidade de promover a formação e o pensamento crítico nas práticas educacionais que nos cerca, tanto mais será nossa capacidade dialética de transformar a realidade.

Assim sendo, as bases filosóficas da omnilateralidade e seu substrato antropológico e ideológico possibilitam a compreensão da educação como ações transformadoras da própria realidade e facilitadoras de uma leitura da realidade. Destarte, o conhecimento formal criado e recriado na escola requer uma prática filosófica integrada ao sentido mais amplo do ação-reflexão-ação.

Seguindo essa forma reflexiva e crítica, abordamos a formação docente frente as suas práticas de alfabetização ao desconsiderar velhos mitos para valorizar uma formação voltada para a promoção da cidadania, criando subjetividades que possam produzir forças emancipatórias. Segundo Freire (2000), a prática educativa não é um ato neutro, mas uma ação impregnada de politicidade que se processa em suas relações com a sociedade mais geral. Nesse contexto, emerge a consciência da não neutralidade da educação frente à realidade social, econômica, política e cultural. Sob o mesmo ponto de vista, a não neutralidade da alfabetização revela o tipo de sujeito que queremos formar.

De acordo com Ferreiro (2011), a alfabetização é a apropriação do sistema de leitura e escrita. Ou seja, a codificação e decodificação do sistema linguístico e o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Com os inúmeros debates e complexidades sobre o termo “alfabetizado”, ampliaremos nosso olhar para o viés mais abrangente e significativo dessa terminologia, correlacionando com a importância do letramento para uma educação omnilateral ao considerar o alfabetizando como um sujeito em sua integralidade, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e históricas.

A compreensão desta concepção do processo de alfabetização é fundamental para entendermos melhor o sucesso/fracasso na alfabetização e poderemos refletir em busca de novas perspectivas. Nesse sentido que Smolka (2012) e Soares (2003) reafirmam que pensar uma prática de alfabetização desconexa com a realidade, e presa a fatores unicamente técnicos e automatizantes, não atende as necessidades de uma sociedade letrada.

Ampliando esse entendimento entra o conceito de letramento para ampliar a visão de alfabetização, dando funcionalidade ao uso dessas habilidades em práticas sociais e na sua compreensão de mundo. Com base nessa perspectiva teórica, a sistematização, decodificação, compreensão e uso social da escrita são imprescindíveis para o reconhecimento da especificidade e prática concomitante ao processo de alfabetização e letramento como processos complementares e inseparáveis.

Diante dos pressupostos, limites e possibilidades do processo de alfabetização/letramento podemos reafirmar a necessidade de (re) pensar o papel dos atores da alfabetização (professor/aluno) a partir de uma participação ativa e produtiva.

Tratamos a alfabetização/letramento não como sinônimos mas completares, a partir do viés pedagógico sociointeracionista (VYGOTSKY, 1994), ao preconizarmos o processo de aprendizagem de forma processual e dinâmica, tendo o aprendiz como protagonista na construção e desenvolvimento da sua aprendizagem. As práticas sociointeracionistas auxiliam o estudante no desenvolvimento do pensamento e na linguagem de forma autônoma e crítica partindo sempre de situações significativas e que façam parte da realidade do educando, tendo o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. O que reforça o fato de que a aprendizagem não ocorre de forma fragmentada e desconexa com os acontecimentos inerentes a vida, sendo portanto melhor compreendida no contexto em que ocorre e do qual faz parte.

Sendo um desafio ensinar o sujeito a decodificar o código linguístico e utilizá-lo com compreensão ampla e utilitária no contexto em que vive, a prática de alfabetização e letramento não deve ser tratada de forma distinta e isolada, apesar de terem conceituações claras e diferenciadas distintamente. Como destaca Smolka (2012), o ensino da leitura e da escrita necessita da coexistência e significação de ambas para garantir a inscrição dessas habilidades nos usos sociais da linguagem e no contexto sociocultural do indivíduo. Essa perspectiva impõe a conscientização da concepção de mundo e de sujeito que se quer formar, pois a medida que assumimos nossas concepções, assumimos nossa responsabilidade frente a prática que adotamos em sala de aula.

Ao tratarmos de letramento e alfabetização segundo Soares (2003), a prática docente encontra entraves e lacunas diante de

correlacionar teoria e prática. Muitas vezes são incorporados e reproduzidos alguns “chavões” que compõem as construções discursivas do letramento, sem ressignificar tais proposições, desvinculando a prática de letramento para a classe social ao qual está a serviço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de uma pesquisa qualitativa de cunho interventivo promovemos uma proposta de oficina voltada para alfabetização junto a realidade da formação de professores em nível médio, curso Normal, do Instituto de Educação Rangel Pestana, em Nova Iguaçu - RJ, a fim de contribuir com a formação profissional omnilateral dos futuros professores. Partimos da compreensão do espaço escolar como lócus de interação e integração da teoria com a prática para a transformação, conscientização e valorização dos saberes e práticas docente.

Ainda que seja difícil superar antigos cenários e se obter resultados mais abrangentes, destacamos as contribuições de Soares (2018), que aponta a noção da clareza na escolha do método como condição peremptória para orientação da ação educativa, sendo decisivo para práticas exitosas ou excludentes do processo ensino-aprendizagem. No entanto, salientamos que a prática de letramento implica ir além de um embate meramente de instrumentos de aprendizagem.

A oficina porposta foi direcionada para os professores em formação do 3º ano do Ensino Médio, com a participação da professora de Práticas de Letramento e Ensino (considerando ser essa disciplina do currículo voltada para as práticas de alfabetização do 3º ano de formação docente da escola parceira).

A ação foi construída a partir do quadro referencial que possibilita pensar na viabilização de uma formação voltada para práticas de alfabetização mais significativas e democráticas. Nosso olhar teórico detém-se na ótica omnilateral acerca da formação de professores em nível médio através de uma bibliografia sistemática e crítica dos estudos da área, acrescida de uma estratégia prática e formativa como ferramenta importante para construção do conhecimento dos professores em formação.

Dessa forma, buscamos destacar alguns enunciados que possam ser interpretados como mecanismos sociais, culturais e educacionais, dos quais emergem saberes e subjetividades. Procuramos identificar

aspectos educativos meramente reprodutivos no cumprimento de práticas de alfabetização, de forma a apontar diferentes abordagens utilizadas para apropriação do sistema linguístico para além do assujeitamento de indivíduos.

Além disso, realizamos um estudo prévio do Projeto Pedagógico da escola, do currículo do curso, bem como, contato com a direção e coordenação pedagógica e os/as professores/as vinculados/as às disciplinas sobre Alfabetização. Na perspectiva teórico-prática propomos uma reflexão e uma contribuição a formação profissional do/a professor/a, em nível Médio.

Para isso, desenvolvemos a oficina para promover, através das interações sistematizadas e propositivas, uma atenção sensível e crítica da prática e conhecimento teórico sobre ensino, alfabetização e letramento. Nesse sentido, a oficina está pautada em três dimensões: a abordagem teórica, apresentando as contribuições para o entendimento da temática alfabetização/letramento; a abordagem prática que possibilita a intervenção na realidade apresentada (a escola parceira) e a terceira abordagem refere-se a de ordem pessoal, que está ligada à trajetória da pesquisadora como educadora.

Apresentamos a estrutura da oficina no campo da construção e ruptura de análise pré-estabelecidas ao confrontamos as antigas práticas alfabetizadoras com roupagem e rotúlos de práticas inovadoras. Apontamos a oficina como proposta para a formação da educação profissional em sua integralidade como forma de pensar o trabalho como ato educativo, tendo nos processos pedagógicos a perspectiva de formação docente a partir de seu teor reflexivo e contínuo e a valorização do saber docente crítico e reflexivo (TARDIF, 2012). Neste sentido, os saberes adquiridos a partir da experiência, concomitante com as reflexões teóricas, são de extrema importância para os espaços educativos em sua integralidade.

Diante dessa concepção de valorização do saber docente, a oficina “Prática Pedagógica: o fazer docente em Alfabetização e a formação integral” teve como objetivo trabalhar a concepção de alfabetização dialógica fundamentada na perspectiva histórico-cultural de acordo com a formação integral alicerçada no currículo de formação de professores, especificamente, do Instituto de Educação Rangel Pestana.

A oficina está ancorada no caráter interativo, formativo e estratégico definida por esse tipo de ferramenta para a formação docente

como forma de oportunizar vivências e situações significativas e realistas, partindo de uma tríade indispensável para a perspectiva omnilateral: ação-reflexão-ação. Nessa perspectiva trabalhar com oficina possibilitou apropriação e construção de conhecimentos teóricos e práticos de forma participativa e reflexiva num ciclo que consiste além do saber fazer, saber ser, sentir, pensar para agir criticamente.

A oficina pedagógica tem, como pano de fundo, a articulação dos conhecimentos intrínsecos aos princípios e concepções de alfabetização, expressos na proposta curricular mínima da formação do curso Normal do Estado do Rio de Janeiro, com as necessidades da formação integral e não alienante dos futuros professores alfabetizadores. Assim como, alinhada com a proposta posta na BNCC para os anos iniciais de ensino, suas vertentes e eixos para a alfabetização em linguagem como: oralidade, leitura e escrita. Seguindo o trabalho com as habilidades para o 1º ano de ensino fundamental, buscamos destacar a relação teoria e prática no processo de alfabetização/letramento a partir da inserção dos saberes em práticas de letramento e da formação integral na formação docente considerando o sujeito em sua totalidade para uma formação democrática e emancipatória.

O primeiro momento da oficina traz uma sondagem dos/as participantes para levantamento da concepções prévias a partir do seguinte questionamento: Qual é a minha concepção de mundo, sujeito, aprendizagem e alfabetização?

O segundo momento promove o estudo do currículo mínimo da formação de professores voltada para o 3º ano para uma reflexão da proposta educativa voltada para formação docente segundo os pressupostos expressos em Tardiff (2012) sobre sociedade, prática e construção do conhecimento.

O terceiro momento é o alinhamento das propostas de estudo de uma vertente omnilateral da formação profissional com a conscientização de uma prática profissional formativa e formadora convergente com a concepção de sociedade emancipatória e democrática. Para isso, desenvolvemos atividades de estudo de casos (Tirados de relatos de professores de turmas de alfabetização) por diferentes possibilidades de mediação.

O quarto momento foi a criação de uma intervenção/mediação seguido de uma análise se cada proposta se encaixava com a concepção de mundo, de sujeito e de aprendizagem que cada participante

acreditava. De modo cuidadoso e coletivo com as professoras colaboradoras procuramos atingir os objetivos elencados na pesquisa pela inserção das metodologias ativas que preconizam a problematização da realidade; o trabalho em equipe; as tecnologias da informação e comunicação e professor como mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Os alunos foram separados em grupos, cada um com um estudo de caso com situações reais diferenciadas envolvendo os eixos da linguagem: oralidade, leitura e escrita. Cada estudo de caso proposto envolve uma situação empírica do cotidiano de uma turma de alfabetização dentro do seu contexto de realidade e se propõe. Para tanto, possibilitamos, no campo crítico e reflexivo, uma condição de analisar, levantar hipóteses, e construir uma possibilidade de resposta sobre a realidade social delimitada que poderá ou não ser ampliada em realidades distintas e mediações variadas. Ao final de cada proposição, foram realizadas as apresentações e análises de toda turma.

O momento da avaliação de toda oficina foi uma roda de conversa para o entendimento dos saberes, questionamentos e contribuições dos/as participantes. Concebendo a avaliação como prática de investigação, como uma ação que favorece a trajetória formativa a serviço da aprendizagem integral, utilizamos esse momento como uma estratégia democrática de formação integral dos/as participantes.

A oficina proposta valoriza a interação compreendida no processo de construção coletiva de conhecimento entre os sujeitos sociais da formação inicial de professores. Como primícias de investigação em sua amplitude e complexidade, procuramos compartilhar de forma dinâmica, construtiva e interativa, sem, no entanto, estabelecer padrões únicos ou definitivos, visto que a multiplicidade de vivências e saberes conduzem a uma infinidade de ações e possibilidades, sem perder de vista também, que a incerteza faz parte da epistemologia de uma pesquisa de cunho qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserindo-se no campo das análises das concepções teóricas voltadas para práticas de letramento, essa pesquisa propositiva procurou promover uma possibilidade didática em consonância com a perspectiva formativa omnilateral. Formar é um ato intrinsecamente ligado à

educação, não se restringindo somente a ela, mas, sendo peremptório nessa condição. Estando a formação e o processo de aprendizagem ligados, torna-se mister, conceber este ato como uma construção social, englobando todos os sentidos, integralidades e valores que o termo embute, sejam eles políticos, filosóficos ou éticos. O que, no entanto, não quer dizer que possamos deixar de lado os aspectos formais, que dão consistência e promovem a eficácia e qualidade, indicadores fundamentais do desenvolvimento humano.

É nesse viés, que a oficina pretendeu contribuir a prática docente considerando a a formação integral do sujeito no sentido de promover o ser histórico, crítico e criativo por meio de uma ação construtiva, participativa, dialógica e integral.

Ainda de acordo com esses pressupostos, a oficina propõe pensar a realidade para compreender como a solução de certos problemas tornam-se multidimensionais, sem a naturalização e a falta de pensamento crítico diante de fatos que nos alienam e nos oprimem.

Tal constatação nos leva a pensar a formação do professor alfabetizador como sujeito único que produz conhecimento a partir da sua realidade e com a sua prática, que impregna de sentido o saber do outro e para o outro. Com isso, não basta conhecer técnicas e métodos, precisa considerar o sujeito, sua razão de ser e de estar no mundo. Pela reflexão das práticas educativas e de que visão de mundo, que tipo de “leitura de mundo” pretende que os sujeitos façam, é possível romper com a postura de meros reprodutores, seres alienados, ou formar cidadãos em sua plenitude, em prol de uma sociedade mais justa, democrática e emancipatória.

Esse trabalho interventivo não se caracteriza com a a pretensão de ser uma metodologia ideal de alfabetização, ou modelo perfeito de prática para ser adotado, mas de promover a compreensão de uma alfabetização letrada voltada para o indivíduo em seu desenvolvimento pleno; começa com a contemplação desse professor alfabetizador em sua integralidade, criticidade e consciência do seu papel de ruptura com o poder hegemônico, alienador e excludente. Esperamos que essas reflexões auxiliem o fazer pedagógico, pois diante de tantos fazeres oprimidos e opressores, possamos construir momentos e espaços contra hegemônicos para uma nova postura na formação integral do sujeito.

Um dos maiores desafios é a inclusão de todas as crianças das classes populares em um mundo letrado, o que significa ajudá-las a aprender suas diferentes possibilidades de compreender e reconstruir.

A busca é por possibilitar aos alunos compreender o seu contexto social, assim como, ter conhecimento da cultura dominante, não por ela ser melhor, mas porque ali, como Demo (2006, p. 29) destaca: “Seus adversários na rota emancipatória não são os pares marginalizados, mas a elite”. Desta forma, entendemos que ao considerar o letramento para as classes populares, há que reconhecer nessa classe sua própria cultura e sua própria história. O que inclui tanto o conhecimento dessas realidades, quanto a capacidade de mobilizá-lo e aplicá-lo não só para reproduzir, como para transformar a sociedade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização sem o babebibobu**. São Paulo: Scipione, 2015.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. **Ser Professor é Cuidar que o Aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saber necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. IN: GENTILLI, P e Silva, Tadeu da.

Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Alfabetização - a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

FABIANA PEREIRA COSTA¹
LUCIANA MATIAS CAVALCANTE²

INTRODUÇÃO

É de conhecimento de todos que inúmeros acontecimentos em determinados períodos da História da humanidade foram responsáveis por desafios que conseqüentemente, geraram profundas e importantes mudanças. Ao analisarmos a nossa recente história o ano de 2020 entra nessa particularidade.

Diante da pandemia mundial causada pelo novo Corona vírus (Sars-CoV-2), assim os seguimentos da vida em sociedade foram paralisadas no país desde março de 2020, a educação e sua prática seguiram interrompidas, inicialmente, por 15 dias de suspensão das aulas. Entretanto, com os aumentos nos números de casos de covid-19 nos estados e municípios, as aulas continuaram suspensas e diante de tal cenário nacional e mundial as instituições de ensino se viram cada dia mais pressionadas sobre os rumos em que se tomaria com a paralisação das aulas.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 17 de março de 2020, por intermédio da portaria nº 343 autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, com duração de trinta

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, fabianapereracosta51@gmail.com;

2 Pedagoga, Doutora em Educação Brasileira, professora associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr e orientadora desse trabalho. Email: luciana@ufpi.edu.br .

dias havendo a possibilidade de prorrogação de tal portaria, entrando em vigor imediatamente após a sua publicação (BRASIL, 2020). Em 16 de junho, por meio da portaria nº 544 a duração das aulas por meios digitais foi prorrogada até 30 de dezembro de 2020 e esta passou a ser autorizada a realização dos Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que esta prática deveria ser analisada de acordo com as Diretrizes Curriculares de cada curso e de acordo com a organização da instituição (BRASIL, 2020).

Assim, em decorrência do atual cenário pandêmico, as IES tiveram que propor alternativas para repensar a reestruturação da oferta dos estágios curriculares. Com a suspensão das atividades educacionais presenciais vários estabelecimentos de ensino tiveram que se adaptar para a adoção de atividades remotas, procurando formas que pudessem tornar ambientes virtuais em ferramentas de aprendizagem.

Através dos marcos institucionais a educação entrava oficialmente no processo de adaptação de estruturação do Ensino remoto. Com as universidades o processo ocorreu de forma similar à educação básica buscou seguir com as aulas de forma remota, para minimizar os impactos dessa pandemia, uma vez que, mesmo com ferramentas tecnológicas presentes no cotidiano escolar, o ensino como o conhecemos, presencial, foi privado aos estudantes.

Partindo do contexto da pandemia, os professores foram levados a utilizar e inserir novas metodologias de ensino, até então, apenas comentava-se sobre os benefícios do seu uso e em alguns casos sua utilização era escassa no campo educacional básico. Esses novos conhecimentos, englobados na necessidade da alfabetização digital, e que segundo Cool (2010 apud COSTA, 2014. p. 54) “[...] é o ter o domínio funcional das tecnologias de leitura e da escrita para ter acesso ao conhecimento, imprescindível na sociedade da informação [...]”, fatores esses que tornaram possível o ensino remoto. Plataformas como: *Google Classroom, Hangoout Meet, Zoom, Teams, Sway, Flipgrid, Youtube, Instagram, Whatsap*, canais interativos de TVs, entre outras ferramentas, serviram de auxílios, em um primeiro momento, para aumentar as ações alternativas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que antes os professores não dispunham em seus planejamentos tais ferramentas e se viram

obrigados a recorrer a tais subsídios, que ocorreu de forma repentina e sem um conhecimento prévio de suas funcionalidades.

Destacamos que os estágios supervisionados sofreram agravantes. Estes necessitam da vida escolar de forma presencial para sua formação docente, pois através de suas observações e convivência com esse ambiente conseguirão relacionar teoria e prática. Diante das inúmeras dificuldades para a observação, como por exemplo, a instabilidade no sistema provedor de Internet, falta de aparelhos (celulares, computadores, notebooks), ausência de cursos de informática, o emocional e o físico dos alunos contribuíram para a incerteza da eficiência desses métodos utilizados de forma tão rápida. Onde os professores também necessitam de uma capacitação para poder utilizar-se dessas tecnologias dentro do ensino- aprendizagem, dependendo também da infraestrutura escolar para a adaptação dessas tecnologias e outras implicações como o acesso de internet de qualidade e entre outros, foi nessa conjuntura que pudemos vivenciar a experiência na prática de lecionar durante os estágios, por meio das aulas online e a produção de conteúdos via *whatsaap* e outras plataformas digitais.

Sendo assim, este presente trabalho tem como ponto de partida a seguinte questão norteadora: Como que o Estágio Supervisionado Não Presencial pode propiciar a ressignificação da formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental a partir de experiências no Ensino Remoto Emergencial utilizando as ferramentas tecnológicas?

METODOLOGIA

A metodologia utilizada consiste na exposição de autores que abordam o papel e a importância da reflexão dos métodos e ferramentas utilizadas na educação remota, bem como os elementos que impedem que essas habilidades sejam desenvolvidas de forma eficaz e efetiva.

A produção do presente artigo possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos, reflexão e investigação dos envolvidos acerca do tema pesquisado. O principal objetivo consiste na análise a respeito dos fatores que ocasionaram as dificuldades e os avanços que cercaram a educação no Ensino Fundamental durante as aulas remotas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O enfrentamento do Covid-19 requer um esforço global o qual todos os indivíduos precisam se comprometer. Instituições de ensino não fogem desta regra, até porque nelas muitas pessoas se encontram. Para conciliar os estudos, a profissão de professores e a necessidade do aprendizado no tempo de pandemia, quase todas as escolas aderiram ao Ensino Remoto Emergencial. Em resumo, a crise de saúde causada pela Covid-19 resultou no fechamento de escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo. (UNESCO, 2020, n.p.).

Essa realidade se tornou presente durante o isolamento, em que as plataformas digitais se tornaram uma via de escape para tal problemática assim vivenciada pelo mundo. Porém o ensino à distância (EAD) já era uma realidade de ensino no Brasil, todavia deve-se considerar o ensino remoto emergencial como sendo uma adaptação com base nas experiências do ensino à distância com o uso das TICs para complemento do ERE durante a pandemia do Covid-19, para a realização das atividades direto de casa, utilizando as ferramentas opcionais como atividades assíncronas e síncronas, em que assíncrona remete as atividades disponibilizadas dentro da plataforma digital de preferência da instituição trabalhada, onde o professor de forma simultânea, referente sua disciplina. As atividades síncronas são as aulas que o professor transmite ao vivo, sendo também de uma plataforma de sua preferência ou a escolhida pela instituição de ensino em que ele leciona. Dentre elas podem ser o Google meet, zoom, e entre outras. Então foram através desse ensino emergencial que foi mediado as formas de ensino- aprendizagem sem o contato físico e sem riscos à saúde dos alunos.

É interessante ressaltar que durante a observação e com palavras da professora responsável pela turma que muito estudantes acabam por não participar de encontros síncronos devido à falta de acesso à internet, e/ou instabilidade da conexão e falta de equipamento adequado para fazer o acompanhamento dessas aulas, além da família não ter como priorizar esse momento da criança para assistir a uma aula. Nos momentos em que ficamos responsáveis pelas regências da turma acabamos por testemunhar essa condição de algumas famílias, em que não participaram ou ao longo do dia e até mesmo em horários incomuns vieram enviar ou tirar dúvidas sobre alguma atividade.

Essa situação reflete que é de suma importância estreitar e diminuir ao máximo a distância família-escola, pois ambas têm a criança como foco a ser trabalhado; porém é notório que muitas vezes a família apresenta profundo desinteresse em cumprir suas ações educativas. Dessa maneira, Tedesco (2002) afirma que há um vazio no que se refere ao apoio na escola, causando erosão nessa relação.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (Tedesco, 2002, p. 36).

Dessa forma, percebe-se que a escola enfrenta a vulnerabilidade do contexto social presente em cada aluno, não apenas em uma turma, mas nos indivíduos que a constituem. A evasão escolar, os níveis qualitativos, quantitativos, desnutrição e até mesmo a violência física foram aflorados durante esse período. A escola é vista geralmente pela família como um local onde seus filhos estão protegidos da sua realidade e dessa forma tornam-se pessoas melhores e com mais oportunidades. A família sofreu com o desemprego pois não tinham com quem deixar seus filhos, ao não saber ajudar nas atividades escolares e por não conseguir suprir muitas necessidades que a escola oferecia no tempo em que estavam sob seu teto.

A mediação realizada pelo professor no ensino presencial ficou por muito tempo limitado ao uso da lousa, do livro didático e do conhecimento teórico e prático do docente. Desse modo, com a evolução e aparecimento do uso de novas tecnologias digitais nas escolas, primeiramente com o uso de computadores e, posteriormente com o acesso à internet e às suas infinitas possibilidades, o professor tem introduzindo esses recursos pedagógicos, mudando também a sua forma de lidar com o ensino, porém, isso depende também da iniciativa do educador.

A Educação a Distância (EaD) no Brasil, foi criada e se desenvolveu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo

uma trajetória que acompanha a introdução e o crescimento de cada tecnologia no país. Assim, a EaD passou, pela era do correio, do rádio e da televisão, e vive hoje a era da internet, tendo, em cada período, de acordo com suas circunstâncias, acumulado certa quantidade de erros e acertos, contradições e incoerências não de todo inesperadas, já que vivemos num país com dimensões continentais e com problemas estruturais no campo educacional que demandam correções urgentes,(FERNANDO, Luiz 2013).

Em se tratando da modalidade de Educação a Distância (EaD), está é amparada pelo decreto nº 9.057 de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apresenta a seguinte redação:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Essa modalidade de ensino então surgiu para facilitar e inovar as formas de ensino utilizando das tecnologias para um bom aproveitamento do uso dessas ferramentas, diferentemente do ERE que foi criado como forma de solução para o grande problema que surgiu durante a pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Apesar dessas modalidades inseridas nas aulas remotas que surgem como formas de melhorar e facilitar esse ensino, elas exigem do profissional da educação uma organização maior em relação ao tempo, a produção de atividades educativas, em alguns casos a gravação prévia de videoaula, o manuseio de aparelhos tecnológicos, a produção, edição e publicação de materiais e/ou vídeos educativos etc. Assim, para os profissionais que não estão adaptados ao uso recorrente das plataformas digitais, tampouco a produção de vídeos educativos e videoaulas, o ERE veio para reinventar a prática docente e trazer um novo significado.

Primeiramente vetado, o estágio para os cursos de licenciatura foi autorizado, mais tarde, por meio de observações das aulas remotas

na Educação Básica, visto que o Ministério da Educação aprovou um parecer favorável à continuidade destes estágios, permitindo que os estagiários pudessem observar as aulas dos regentes de turmas através das diversas plataformas tecnológicas, com o intuito de aproximar docentes e discentes por meio de ferramentas já utilizadas pela Educação a Distância (EAD), preconizada na Base Nacional Comum Curricular [BNCC], (BRASIL, 2017), a qual alerta para a necessidade de incorporar o multiletramento em prol de uma escola cidadã, conforme a realidade dos alunos contemporâneos.

Diante desse cenário, os envolvidos com a educação passaram a entender que as ferramentas tecnológicas se tornam importantes na relação entre o aluno e professor e proporcionando a continuidade à aprendizagem na Educação Básica e à formação de futuros educadores nas observações e regências durante os estágios.

De acordo com as ideias dos autores, Andrade e Resende (2010, p. 232) colocam que o estágio “deve possibilitar aos estudantes a realização de uma atividade teórico-prática, crítico reflexiva, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão”; assim compreende-se que o estágio é o elo entre o tripé ensino, pesquisa e extensão defendida dentro dos espaços da universidade e que devem andar juntos no percurso de formação integral dos discentes.

O estágio durante esse período ocorreu por meio das plataformas disponíveis e escolhidas pelas instituições responsáveis por coordenar essa etapa. Para as reuniões com os professores supervisores do estágio foi utilizada a plataforma Google Meet, onde foram debatidos textos que auxiliassem na percepção e compreensão da importância da observação do estágio, os desafios que poderiam ser encontrados e como contorná-los.

Com base nessas discussões e tomando como cenário o estágio não presencial durante a pandemia, entendemos que, mesmo em condições atípicas, é importante que o aluno atue enquanto estagiário na escola-campo para que possa refletir criticamente acerca dos desafios e possibilidades que esse momento apresenta (Souza e Ferreira, 2020).

O estágio supervisionado deve ser organizado de forma objetiva e prática pelas instituições de ensino a partir de leis, pareceres, portarias, entre outros, buscando discutir os conceitos básicos para o conhecimento pedagógico, bem como as atividades instrumentalizadas da

práxis docente, proporcionando aos estagiários situações de reflexão, ao vincular a teoria e a prática, agregando conhecimento, diálogo e intervenção na realidade cotidiana.

As atividades desenvolvidas durante o estágio devem atender as necessidades do aluno de modo remoto de forma que possam contribuir com a aprendizagem, minimizando os impactos de suspensão das aulas presenciais. O estágio foi realizado de forma remota com o auxílio das ferramentas tecnológicas. O desenvolvimento das informações do estágio foi constituído através de textos e palestras que foram propostas por nossos orientadores. Após a análise dos textos e discussões, percebeu-se que as ferramentas tecnológicas representam um tópico fundamental a ser considerado pelas políticas públicas educacionais. Tardif (2012) chama atenção para esses saberes experienciais construídos a partir da prática profissional, os quais são desenvolvidos durante o trabalho docente na sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas na turma do 3º ano por terem sido ministradas no Whatsapp aconteciam de duas formas: a primeira contava com o envio de vídeos pela professora para subsidiar as explicações do tema da aula e na segunda forma acontecia por meio do envio de videoaula criados pelos estagiários e disponibilizados no Youtube, com o intuito de não sobrecarregar a memória do celular que os alunos utilizavam. Em ambas as formas de ministrar as aulas, a professora contava com os seguintes complementos: envio de áudios explicativos dos conteúdos e das atividades propostas, utilização de jogos para introdução dos conteúdos, utilização de questões problematizadas antes de trabalhar o conteúdo e ao final da explicação dos conteúdos era feito o envio de atividades de fixação.

A experiência de estágio revelou que mesmo diante dos vários desafios enfrentados no ERE referentes à preparação de videoaula, organização e seleção dos conteúdos e sistematização dos conhecimentos, ainda assim foi possível evidenciar que esta proporcionou aprendizagens construtivas à formação inicial docente, em especial, quanto à necessidade de reinventar a prática do ensino, sem perder de vistas a preocupação com a sua qualidade.

Cabe reforçar que a falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos adequados, além da falta de formação do professor para lidar com este novo formato de ensino são fatores que impedem que o ERE e o estágio não presencial aconteçam de maneira satisfatória.

Algumas das atividades que foram aplicadas durante o período de pandemia nos mostraram a grande dificuldade que se tem de manter o foco e o desempenho dos alunos no ensino remoto. Mas na elaboração de materiais podemos vivenciar a interação e ver que se necessita de uma capacitação de um preparo maior para utilizar as ferramentas tecnológicas.

O acompanhamento das atividades se dá via Whatsapp, a professora tira as dúvidas dos alunos, explica a tarefa, realiza as correções, segundo ela de forma superficial na sua auto avaliação. Os pais sabem que a frequência se constitui por meio da realização dessas atividades e o envio para o grupo da turma, dessa forma, os pais em muitos casos respondem pelas crianças, dão as respostas. Por ter acompanhado boa parte dos alunos em outras séries ela conhece as potencialidades de cada aluno, mas devido o atual cenário e por receio de prejudicar os alunos, ela não encontra meios de questionar o processo de desenvolvimento por parte das crianças, mas chama a atenção dos pais e questiona não de forma acusadora quando existem letra e respostas bem elaboradas que ela consegue entender que não são das crianças.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental é um período em que o educando entrará em contato com novas experiências e acontecerão mudanças no convívio familiar e escolar, essas experiências e transformações proporcionarão ao aluno uma visão mais ampla dele mesmo e sobre a sua cognição. No entanto, é necessário refletir sobre o modo como o Ensino Fundamental está organizado para que possibilite à criança situações que promovam o seu desenvolvimento (DE AGUIAR; GIOTTO, 2015).

É interessante mencionar, que não existiu uma formação ou treinamento que permitisse que esses professores tivessem acesso ao mundo dos recursos didáticos que podem ser utilizados nesse formato remoto, cada um ficou por conta própria. Desafio, esse é o termo que usamos para falar sobre como a professora conseguiu fazer seu trabalho para se referir ao atual cenário que constitui a sua realidade enquanto educadora de escola pública. Para Imbernón:

[...] a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

A professora tenta remediar e dar uma maior assistência, reforçando esse material com vídeos produzidos por ela e seus estagiários, produções simples e objetivas, ela se atenta ao fato de que a maioria de seus alunos não possui uma conexão com a internet de qualidade, dessa forma seus vídeos não exigem grandes aparatos para serem visualizados.

A partir dessa premissa surgem contextos que transformam as práticas e o cotidiano, abrindo caminhos para novas descobertas e possibilidades, a se destacar a educação e as suas demandas, que podem contribuir e, ao mesmo tempo, usufruir de infinitas possibilidades através das mídias digitais. E é justamente nesses espaços educacionais que os estágios têm adentrado, por meio da reflexão e da análise do planejamento dos educadores e da condução de suas aulas, a partir do uso das ferramentas digitais e de todas as possibilidades que elas trazem frente ao processo de ensino e de aprendizagem em tempo de pandemia.

Com base nas observações, buscou-se estruturar o projeto de estágio, adequando a à ferramenta do WhatsApp – utilizada nas aulas virtuais. Sendo assim, a cada início de aula, buscamos propor questionamentos e/ou atividades referentes ao tema da aula, com o intuito de estimular a interação e participação dos alunos, bem como auxiliar na identificação do nível de conhecimento que os alunos já possuíam acerca do conteúdo. Os alunos confirmavam a sua presença enviando as atividades do dia e respondendo via Whatsapp no grupo da turma. (Figura 1).



Figura 1. Interação com a turma no primeiro momento.

Fonte: acervo pessoal da segunda autora.

Nas atividades, produzimos algumas pelo world com e outras foram criadas na plataforma, foram produzidas também agendas personalizadas (Figura 2), cartazes do assunto “Diário” (Figura 3) onde fizemos um exemplo da estrutura de um diário para um melhor entendimento do assunto para as crianças, o cartaz foi narrado e exemplificado, assim como outras atividades que propusemos. Trabalhamos com vídeos relacionados aos seguintes temas: HQ’S (Figura 4), Texto Informativo, Produção textual (Figura 5). Utilizando ferramentas como o *Canvas* que nos forneciam mais opções interativas para as aulas se tornarem didáticas e lúdicas tendo retornos positivos (Figura 6).



Figura 2. Agenda personalizada.

Fonte: acervo pessoal da autora

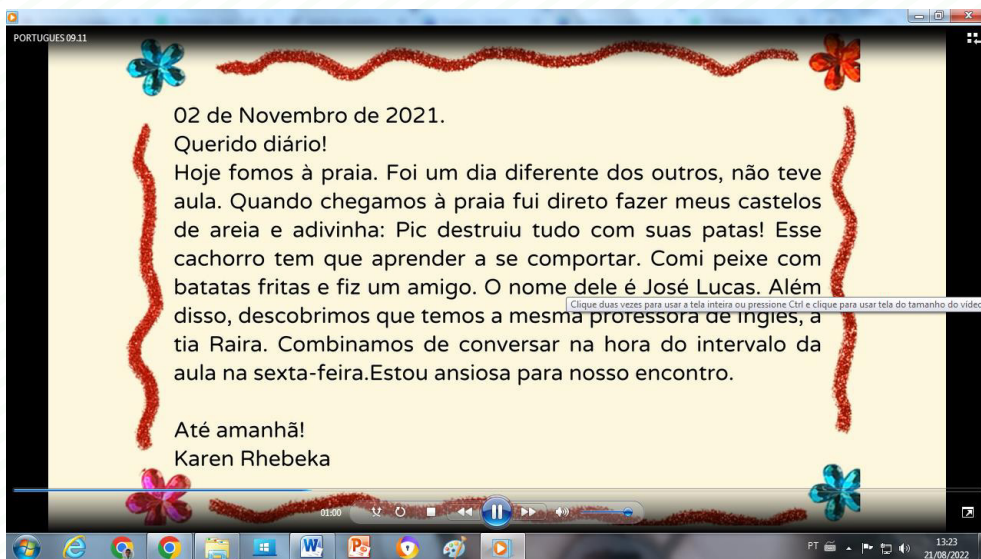


Figura 3. Videoaula sobre Gênero Textual Diário.

Fonte: acervo pessoal da autora.

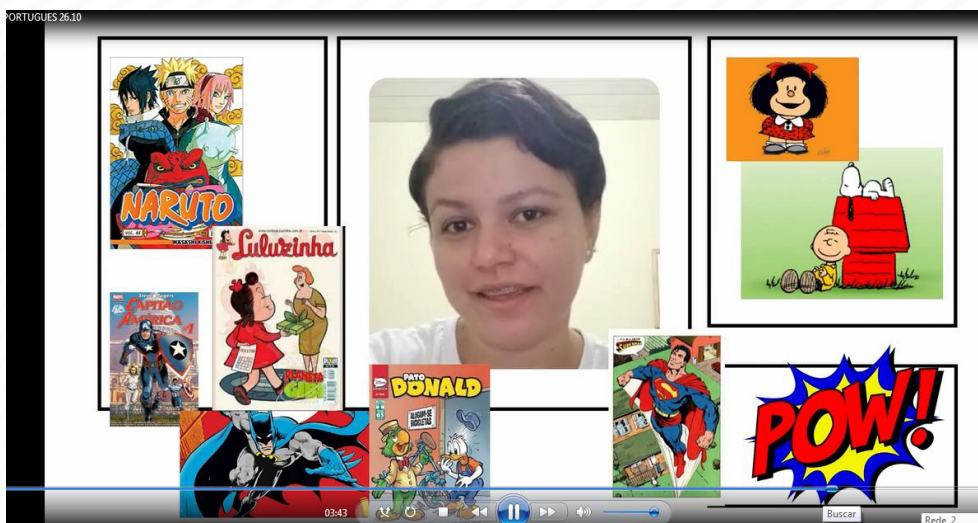


Figura 4. Videoaula sobre Gênero textual HQ'S.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Agora é a sua vez!

Você irá começar seu diário! Ao final do seu dia, escreva como ele foi, os principais acontecimentos e envie no dia seguinte aqui no grupo da turma. Não esqueça de colocar a data e sua assinatura!



Figura 5. Produção Textual- Diário Pessoal

Fonte: acervo pessoal da autora.

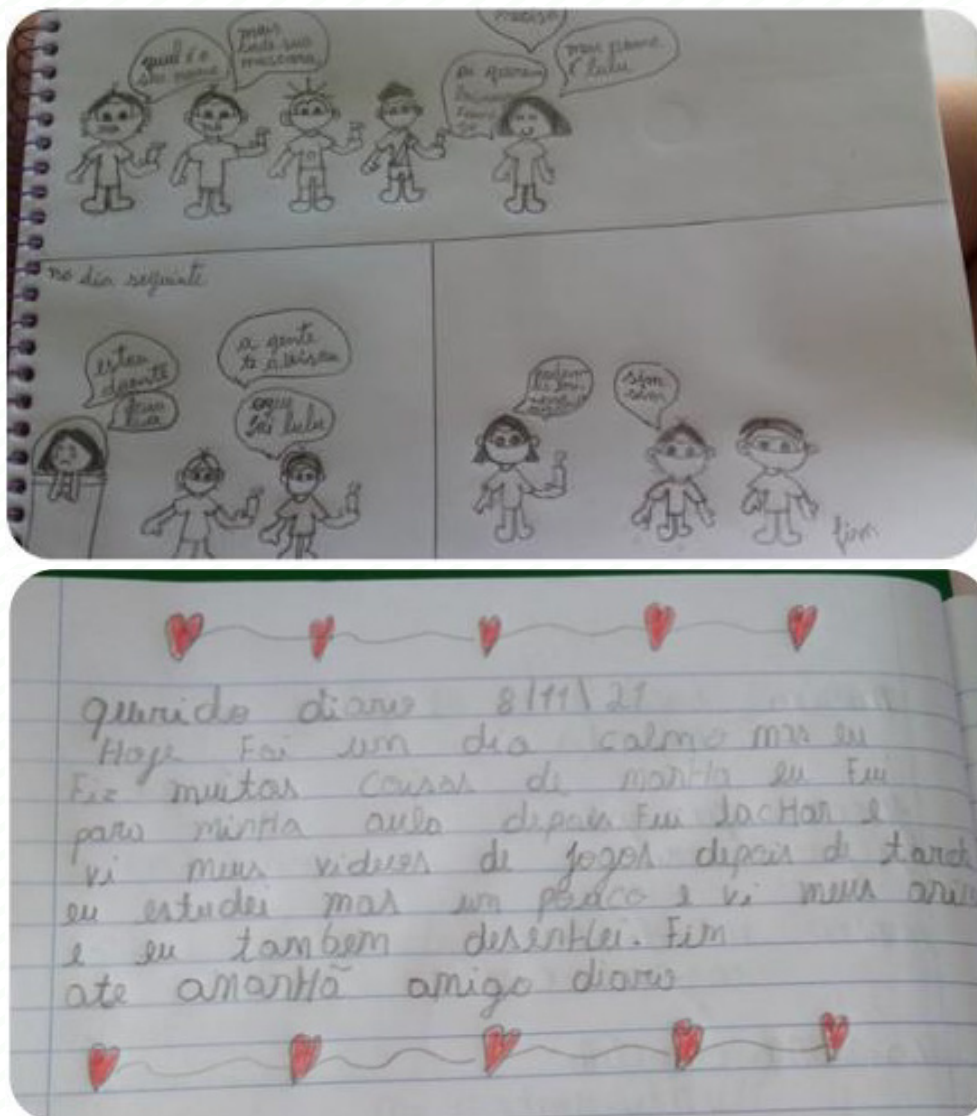


Figura 6. Atividades enviadas pelos alunos – Diário Pessoal/Hq's.

Fonte: acervo pessoal da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos durante a observação como podemos nos conscientizar enquanto os alunos estagiários sobre a missão do professor no processo educativo e de escola na comunidade; reconhecer que a ação educativa deve ser planejada e ser capaz de elaborar um plano de ensino; conhecer o campo de sua atuação profissional através de

um relacionamento teórico-prático dos conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas com a realidade vivenciada e assim criar condições que nos torne capazes de diagnosticar situações e realidade, dando oportunidade para uma criatividade didática.

O estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.14)

Nossa perspectiva sobre o estágio desde o início mostrou-se que seria algo desafiador, por ser em uma plataforma com fatores que implicam em muitas decisões e situações, bem diferentes da nossa realidade e vivenciando ali as observações notamos que seriam mais difíceis. A produção dos vídeos autoexplicativos nos levou a perceber como trabalhar com as ferramentas que temos, sempre inovando e trazendo algo que prendesse a atenção do aluno e até a nossa também ao produzir.

Portanto, a produção de conhecimento por meio do uso das mídias e de seus recursos tecnológicos se faz necessária e deve ser promovida pelos educadores nos cursos de formação inicial e de formação continuada. Entende-se que seu uso tem potencial de dinamizar o conhecimento e proporcionar maior eficiência às práticas pedagógicas, considerando o seu poder de interação, o qual contribui para superar os desafios enfrentados pela educação, sobretudo em tempo de pandemia. Logo, a mediação pedagógica realizada por meio das mídias enriquece e modifica o modo de lidar com o conteúdo a ser ensinado, possibilitando novas formas de ensinar e aprender, além de diferentes percepções e experiências aos alunos, seja no âmbito do desenvolvimento das disciplinas do curso de Licenciatura, seja no desenvolvimento e acompanhamento dos Estágios Supervisionados.

O medo da interação das crianças nesse formato foi um fator que se fez presente a cada regência, buscamos oferecer didáticas que os alunos compreendessem e se envolvessem para uma melhor avaliação por parte deles e dos estagiários também. Por fim, conclui-se que, apesar de todos os problemas vividos no atual contexto, esse período tem fomentado os debates educacionais e a reflexão sobre o papel das políticas públicas na busca pela qualidade do ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

COSTA, I. Novas tecnologias e aprendizagem. 2ª edição. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2014.

DE AGUIAR, Beatriz Carmo Lima; GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões. A apropriação da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 24, n. 1, p. 41-58, 2015.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19/08/2022

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: *Revista Poiesis*. Vol. 3, nº3, 4, 2005/2006, pp.5-24. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 14/08/2022.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 21/08/2022.

FORMAÇÕES DISCURSIVAS INSTITUCIONALIZADAS NO DISCURSO SOBRE A MACONHA: REPETIÇÃO E DIFERENÇA¹

MARIA TERESA MARTINS REZENDE²

RESUMO

As práticas discursivas, estabelecidas historicamente, são responsáveis pela produção de sujeitos dos discursos. Isso implica em afirmar que a história irrompe pelo discurso desse sujeito, também forjado historicamente. A produção dos sentidos e seus efeitos fornecem possibilidades substanciais para o reconhecimento do retorno, da troca, do equívoco, do deslizamento, que constituem o discurso e seu sujeito por meio das heterogeneidades, as quais implicam-se mutuamente, buscando uma “negociação” (AUTHIER-REVUZ) no interior do processo constitutivo do discurso materializado nas várias dimensões das formações discursivas relativas às instituições sociais. A noção de formação discursiva, como dispositivo metodológico, postulada por Foucault, será utilizada para analisar os discursos sobre a maconha produzidos e emanados de alguns lugares institucionais, como as áreas médicas e jurídicas no Brasil. O intuito é depreender neles irregularidades intrínsecas aos discursos responsáveis por tornar bastante tênue qualquer traço determinista que figure como autonomia do sujeito do discurso. Utilizando o suporte teórico da Análise do discurso Francesa e dos estudos dos modos de subjetivação do sujeito, busca-se mostrar como esses discursos institucionais desenvolveram-se, destacando as relações de força e de sentido profundamente imbricadas no processo histórico de representação do real, por meio da linguagem e do discurso, como meio efetivo de reatualização e reprodução de sentidos que mobilizam existências remotas, tornando

1 Este trabalho é parte integrante da pesquisa de dissertação de mestrado da autora.

2 Mestre pelo curso de pós-graduação mestrado acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, mariterezende@hotmail.com

recorrente uma permanência discursiva carregada de ideologias e advindas de posicionamentos enunciativos institucionalizados, responsáveis por sedimentar formas de representação do real convenientemente controladas pelo discurso e suas relações de poder.

Palavras-chave: Discurso sobre a maconha, Formações discursivas, Processos de significação institucionais, Relações de poder, Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

Diante de todos os conceitos evocados a respeito dos discursos e seus alcances, que possibilitam depreender as dinâmicas que fazem irromper, reproduzir, subverter, transformar ou ressignificar sua exteriorização, o discurso sobre a maconha é um dos temas mais importantes na atualidade. Alcança as esferas pública, jurídica, jornalística, científica, médica, religiosa e filosófica, entre outros campos do conhecimento e da informação. É um discurso com origens diferenciadas, e que toca em problemas sociais relevantes, como a violência e a criminalidade.

Sendo originado enquanto discurso de Estado, de uma história particular, como modelo específico de repressão, esse discurso público esconde todas as forças sociais, políticas e os interesses econômicos envolvidos na questão, e pode ser considerado pelo caráter autoritário que se imprime em suas realizações. Os discursos sociais, segmentados, reproduzem-se pela memória discursiva, que se plasma de maneira irreflexiva nos mecanismos de comunicação, já que a recepção dos discursos institucionalizados representa um *status quo* que atinge o imaginário popular, ausente da “noção de equívoco” sustentada nas teorias de Pêcheux.

Nos últimos anos, porém, mudanças significativas aconteceram na política de repressão às drogas em âmbito mundial. Essas mudanças vêm acompanhadas de novas interpretações, discursos e propostas para enfrentar a questão, o que instaurou polêmicas radicais entre grupos sociais diferenciados. Na abordagem desses discursos, é necessário considerar alguns conceitos fundamentais no que respeita às posições-sujeito daquele que enuncia, como, por exemplo, o conceito de ideologia, corroborando com os princípios da Análise do Discurso (AD), uma vez que existem ideologias presentes nos discursos oficiais sobre a maconha.

Orlandi (2001) observa que a ideologia representa o efeito de completude saturada e “evidente” da linguagem, momento em que os sentidos são admitidos como institucionalizados e “naturais”. Há, portanto, na comparação, uma naturalização discursiva de que a maconha representa criminalidade e violência, bem como a degradação da condição humana. No entanto, as ciências recentes têm alterado essas informações, desestabilizando essas formações discursivas

institucionalizadas e aparentemente naturais. Seria preciso, pois, inferir os sentidos “outros” que não figuram abertamente porque encontram-se usurpados do direito de consubstanciar as representações do real legitimado, socialmente e hierarquicamente, em uma tentativa de deslindar os apagamentos em suas constituições.

É por meio do discurso e das relações de sentido que o constituem que essas verdades se estabelecem e fundam representações da realidade reproduzidas socialmente por meio das práticas discursivas. De toda a efervescência teórica que aborda o discurso e o transforma em objeto analítico, surgem as perspectivas relacionadas ao estudo dos enunciados, porque é por meio deles e de sua existência que se estabelecem os conceitos de formação discursiva e os postulados que deslocam do dialogismo uma compreensão mais ampla da heterogeneidade constitutiva implicada na materialidade do discurso.

Os movimentos da interpretação, como processo significativo, não existem de forma neutra. O sujeito, ao produzir seu discurso, evoca vozes e memórias constituídas nas formas institucionais que conduzem às mais variadas formações sociais, em um movimento diacrônico; e muito embora os sentidos se inscrevam, pela linguagem, na história, em muitos contextos eles sofrem deslocamentos que usurpam seu lastro material e histórico. Esse fato ocorre, por exemplo, por meio da intervenção ideológica, que desloca os sentidos reduzindo-os a um conteúdo e a uma “impressão de sentido literal.” (ORLANDI, 2004, p.22). O efeito de evidência que constitui as bases ideológicas mantém controlada a interpretação, direcionando-a para sentidos igualmente controlados.

Nos estudos a respeito da maconha, naquilo que respeita às mais variadas instituições, há uma grande produção de discursos que mantêm os sentidos controlados. A maioria dos estudos das áreas das humanidades aborda as dimensões históricas, antropológicas, culturais, econômicas, políticas e ideológicas, nas quais a maconha se constitui como objeto de análise, sendo contextualizada a partir de uma política antidrogas, sustentada pelo capitalismo, que se desdobra em uma história de repressão racial e cultural.

No entanto, muitos estudos científicos desenvolvidos ainda no século passado - e que só atualmente são difundidos com maior frequência - no interior das instituições médicas ressaltam como as propostas de regulamentação, bem como de legalização da maconha

contribuiriam para a ciência e para a saúde pública, já que seria uma planta com muitas possibilidades medicinais e curativas, que, se trabalhadas pela ciência, teriam seus danos atenuados e seus efeitos controlados.

Mesmo que se tenha obtido uma abertura nas discussões sobre a maconha, a construção do proibicionismo, como uma política de criminalização social instaurou-se subjacente às formas de aplicação das leis e aos parâmetros jurídicos, os quais balizam e definem as relações sociais, por meio das práticas discursivas. Isso coloca em evidência as falhas da atual “guerra contra as drogas” implementada pelo modelo americano; sendo que desse equívoco fundamental decorrem representações sociais também equivocadas. Em suma, essas pesquisas denunciam o caráter anacrônico e ineficiente da política contra as drogas, uma vez que discutem a legalização a partir de uma crítica antropológica, política, econômica, científica e cultural.

A política atual antidrogas, entretanto, para além dos estudos mais recentes, cuja perspectiva se distancia dos julgamentos de valor que tendem para a moral e para o preconceito, continua reforçada ideologicamente por setores conservadores da comunicação, os quais insistem em reproduzir os antigos discursos emanados de formações discursivas institucionalizadas, hierarquicamente legitimadas socialmente, como as instituições médica e jurídica, que vinculam uma verdade que, a despeito das recentes descobertas, está há mais de um século atrasada.

O fato é que a maioria dos discursos produzidos a respeito da maconha está reduzida a posicionamentos moralistas e preconceituosos; defasados, mas ainda hoje, legitimados socialmente por serem difundidos preferencialmente pelas instituições médicas e jurídicas, indicando, ao contrário dos estudos mais recentes, que a flexibilização do Estado em relação às drogas aumentaria o consumo e os problemas sociais, inclusive os problemas de saúde. Esse discurso é historicamente reforçado, inclusive, por setores religiosos que defendem que o uso de narcóticos é fruto do pecado, e assim se permitem produzir discursos que associam a maconha à corrupção individual e social, bem como à violência. Essas condições de produção do discurso concorrem para o estabelecimento de uma formação imaginária, a qual figura circunscrita pelos sentidos e suas vinculações ideológicas nas práticas discursivas.

Está claro, portanto, que há uma permanência ideológica compartilhada socialmente, materializada pelos discursos e pela constituição dos sentidos no interior das práticas e de suas respectivas formações discursivas. Essa permanência, vinculada sobretudo por meio das formações discursivas, pode ser apreendida por meio das regularidades e irregularidades que compõem os enunciados dos discursos em suas condições de produção específicas. Sendo o discurso dependente da relação entre sujeito e sentido, as interpretações estarão inevitavelmente atravessadas por marcas de subjetivação, também vinculadas às condições de produção, e nisso estão implicadas a materialidade e a espessura semântica dos sentidos e seus efeitos, ambos de estatuto histórico.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos dos sujeitos situados no interior das instituições, mais especificamente das instituições médica e jurídica, já que, por conta das sutilezas materializadas nos discursos e nos enunciados que os compõem, é preciso considerar as muitas dimensões constitutivas instauradas nos processos discursivos, como a heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990) e o conceito foucaultiano de formação discursiva. Esses conceitos ajudam a descrever, do ponto de vista linguístico, a situação ideológica presente nas formações discursivas institucionalizadas.

Foucault (1969) trata das formações discursivas por meio da ideia de dispersão e de que forma ela pode ser apreendida e descrita, porque um pretoso isolamento das várias categorias que constituem o aparecimento do enunciado, de uma maneira ou de outra, relaciona-se nas regularidades discursivas por entre movimentos hierárquicos de relativa permanência e de deliberado apagamento quando necessário.

[...] No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008 [1969], p.43).

Esse dispositivo permite que, no que diz respeito aos discursos institucionalizados sobre a maconha, haja a possibilidade de localizar, pela materialidade dos enunciados pertinentes a eles, não apenas as formações discursivas que os circunscrevem, mas também depreender nas marcas de distância - que se instalam entre os discursos “outros” - uma identidade que constituída do exterior se repete e se diferencia no interior por um constante movimento regulador.

Nessa perspectiva, as formações discursivas demandam a apreciação da emergência dos enunciados (sobretudo em uma dimensão analítica), assim como das elisões e das ausências de seu aparecimento no tempo para que se pretenda supor uma descontinuidade como traço relevante desse conjunto de formas. Isso porque,

[...] A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente: trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui [...]. (FOUCAULT, 2008 [1969], p.31).

É esse “movimento regulador” que interessa, porque ele pressupõe um mecanismo de delimitação dos processos de significação que são gestados nas dimensões institucionais. Isso fica mais evidente quando comparamos os discursos do século passado aos discursos atuais das mesmas instituições, fato que denota que as relações de força e sentido dos discursos antigos ainda surgem reproduzidas, por meio do interdiscurso e da dimensão dialógica, não só nos discursos das formações discursivas institucionalizadas, mas indiscriminadamente nos discursos do senso comum.

Nessa perspectiva, depreender esse movimento regulador no interior dos discursos institucionais possibilita evidenciar a ordem do discurso (FOUCAULT, [1970], 2014), uma vez que os discursos produzidos nessas instituições são responsáveis por estabelecer formações discursivas que, a despeito de todas as mudanças em relação às “verdades” (des)estabilizadas, ainda têm, sistemática e insuspeitadamente, difundido discursos e sentidos que até hoje orientam para interpretações equivocadas no que tange às formações imaginárias e ideológicas.

As relações de poder desenvolvidas no interior dessas instituições direcionam, de maneira inquestionável, a produção de verdades e os modos de representação da realidade que seus discursos vinculam.

O tema é de grande relevância social e, atualmente, mobiliza setores diversos da opinião pública e da academia universitária, setores jurídicos, jornalísticos, da ciência e da saúde como um todo, bem como órgãos ligados às políticas públicas no Brasil. Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir para uma leitura científica, sobretudo, linguística dos sujeitos e dos discursos sobre a maconha, buscando apreender as variações de forças ideológicas e históricas presentes na linguagem. Outro ponto a ser destacado é que a ciência desempenha importante função emancipatória, porque é por meio dela que conseguimos subsídios para a superação do senso comum.

METODOLOGIA

Na organização metodológica, a pesquisa tem base bibliográfica e documental e agrega entrevistas e registros com os sujeitos discursivos envolvidos no tema; bem como trabalhos acadêmicos que contemplam as discussões históricas, políticas, culturais e ideológicas sobre a maconha. Esse desdobramento metodológico visou adensar esta pesquisa, propondo trazer para a ADF uma problemática atual e com escassas abordagens do tema, no que diz respeito ao estudo das formas linguísticas e de seus significados recuperados dos discursos-outras sobre a maconha.

Sendo assim, o desenvolvimento das análises buscou demonstrar como os discursos sobre a maconha se repetem por meio do reconhecimento dos enunciados e suas circunscrições dentro das formações discursivas institucionalizadas. Essa retomada ocorre não só na perspectiva estrutural do código linguístico, mas, sobretudo, naquilo que tange os sentidos, e suas constituições, recuperados de discursos-outras, de uma anterioridade histórica, em que as formações imaginárias, fundadas a partir do signo da moralidade, estavam estabelecidas pelas práticas discursivas. É justamente esse retorno dos sentidos, pouco ressignificados, por meio do sujeito do discurso, que denota como as relações de poder desenvolvem-se pelo discurso institucional e atendem aos interesses e ideologias daqueles que detêm o conhecimento, o saber.

Os percursos que incluíram a maconha no estatuto da criminalidade e da proibição foram desenvolvidos a partir da perspectiva histórico-política, uma vez que por meio dessa abordagem diacrônica é possível acessar os sentidos produzidos pelos discursos institucionais daquelas condições de produção no Brasil e verificar que a materialidade histórica deles está instaurada, inicialmente, pelo caráter repressivo que se desdobra institucionalmente na criminalização.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa, considerando o aporte teórico, tem como base a ADF – Análise do Discurso Francesa, uma ciência que pressupõe abordagens da linguística, do marxismo e da psicanálise e considera as condições de produção da linguagem, os interdiscursos, as formações imaginárias, discursivas, contemplando a pesquisa dos sujeitos, da ideologia e das formas históricas presentes na linguagem do objeto analisado.

Na AD há a proposta de relação entre a linguística e as ciências sociais (ORLANDI, 2001), e, nesse sentido, é preciso recorrer aos campos da história e da antropologia para intensificar o processo de reconhecimento dos discursos e das “verdades discursivas” consolidadas na ideologia da sociedade, já que “[...] os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas dos homens, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística.” (ORLANDI, 2010, p. 16).

Com relação ao aporte teórico que contemplasse a representatividade histórica cultural da Maconha, foram utilizadas algumas obras dos historiadores Henrique Carneiro e Júlio Delmanto. Este último, com uma abordagem histórica de caráter político a respeito das drogas e dos partidos (políticos) de esquerda no Brasil. O suporte teórico do filósofo Michel Foucault, também utilizado neste artigo, ainda que seja da esfera antropológica, pode ser considerado favoravelmente dentro dela, uma vez que a antropologia trata dos costumes, hábitos, crenças, dos aspectos culturais e físicos das diferentes formações sociais que existiram, e existem, ao longo da história, dimensões da sociedade muito observadas nos postulados do autor.

Nos discursos sobre a maconha, a legitimidade institucional estreita-se ao ato criminalizatório e encontra nas estruturas sociais o eco disciplinar do “fechamento” (EAGLETON, 1997, p. 174). Pode-se,

inclusive, associar esse “fechamento”, nesses discursos, às cristalizações de enunciados do campo jurídico, suplantando outros enunciados que ocorrem em outros campos discursivos. Esses enunciados são sistematicamente retomados em outras enunciações, incorporando ao discurso, o “discurso-outro”, articulando, nitidamente pontos de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990) localizáveis na cadeia discursiva, e que relevam da ideia de criminalidade muito associada pelos estudos médicos sobre degenerescência

Com efeito, esses aportes teóricos fornecem bases sólidas para um estudo linguístico, baseado na AD, possibilitando realizar leituras mais profundas dessas verdades discursivas, já que um analista do discurso deve ir além dos sentidos de evidência das palavras, observando suas cargas ideológicas e como elas encadeiam-se em enunciados que vinculam os sentidos necessários para o determinado acontecimento do discurso em que irrompem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da análise dos enunciados, determinados historicamente, dessas formações discursivas específicas foi possível compreender como se conjugam, nesses discursos, as relações de poder que, mobilizadas por meio das técnicas de execução, instalam-se nos discursos e dependem de condições de produção específicas.

Analisar esses tipos de discursos sobre a maconha, por meio dessas relações de força e de sentido engendradas no interior das práticas discursivas, demonstrou que as recorrências enunciativas não se limitam à linearidade discursiva, uma vez que elas retomam, inclusive as cargas ideológicas dos modos de representação que se pretendia manter. E nesse aspecto, esta pesquisa torna-se pertinente porque trabalha as dimensões médicas e jurídicas dos discursos sobre a maconha, por meio da estrutura e do acontecimento, inferindo deles os sentidos dissimulados historicamente por entre os interesses institucionais em detrimento daquilo que poderia promover a emancipação do sujeito social.

Os conhecimentos administrados nos limites de sua exteriorização por essas formações discursivas mantêm controladas as interpretações e as subjetividades e, nesse sentido, a presente pesquisa abre possibilidades de estender, para outros tipos de discursos e para

outras “verdades institucionais”, o reconhecimento dos processos de controle que são possíveis de serem desenvolvidos pela linguagem nos discursos.

A materialidade histórica que constitui os discursos sobre a maconha não está reduzida aos processos de proibição das drogas; a discursividade produzida por ela excede os sentidos veiculados oficialmente e demonstra que as relações de poder se exercem em todos os níveis e esferas da sociedade utilizando a linguagem como condição de existência dos discursos, uma vez que, por meio deles, as práticas sociais vivem ou desaparecem.

O suporte teórico da Análise do discurso Francesa possibilitou depreender que a discursividade da formação discursiva médica não só produz uma formação imaginária como também sentidos que atendem a uma função ideológica. Sendo assim, a ordem do discurso médico não é apenas responsável pela estabilização dos sentidos que devem ser legitimados e difundidos socialmente; ela é, sobretudo, “diferenciante”, na medida em que não permite e nem possibilita que outros sujeitos, não participantes desse lugar institucional, possam acessar os sentidos e os discursos regidos nas formações discursivas e ideológicas que sustentam os discursos de verdade forjados nas relações de forças.

Essa ordem característica desses tipos de discursos está, também, determinada pelas “condições de funcionamento” que, por conta das práticas discursivas específicas, necessitam que o sujeito seja qualificado para evocá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente, portanto, que nos discursos institucionais sobre a maconha, a despeito das inúmeras mudanças por meio das novas perspectivas científicas, a ordem do discurso denota o funcionamento diferenciante ao qual os sujeitos estão vinculados, o que mobiliza sentidos e “verdades” que não podem estar acessíveis a todas as posições-sujeito. Entretanto, é preciso saber que essas condições de funcionamento, que controlam a possibilidade do acesso livre a qualquer sujeito em enunciar tais discursos, ao mesmo tempo definem a ocorrência das formações discursivas. Estas não permanecem em um funcionamento automático atendendo a um limite impenetrável, mas

antes se encontram em relações limiáres com outras formações discursivas, e dessas relações decorrem as transformações dos sentidos.

O fato é que, mesmo que exista constante contradição e resignificação por conta da heterogeneidade das relações no interior das formações discursivas, isso não implica livre acesso aos seus discursos constituídos, muito embora haja recorrência de traços deles por meio de retomadas enunciativas em outras formações discursivas. Aquilo do discurso que não deve estar acessível a outros sujeitos e às suas respectivas formações discursivas permanecem regulados por dentro, pelas condições de funcionamento e suas respectivas relações de força e de sentido.

De uns anos para cá, as pesquisas científicas desenvolvidas pelos diversos ramos das áreas médicas sobre os usos, terapêuticos ou não, da maconha têm sido muito importantes na resignificação dos sentidos estabelecidos pelos discursos dessa formação científica que, ao longo de muitos anos, foi responsável por produzir verdades sobre a maconha que promoveram modos de representação da realidade fundados sob o signo da criminalidade, no qual subjazem o preconceito e a ignorância. No entanto, essas novas produções de sentidos e de verdades não conseguiram promover a transformação das formações imaginárias e ideológicas resultantes das práticas discursivas médicas do início do século XX, as quais, há mais de um século, insistem em relacionar à maconha sentidos que remetem aos grupos sociais mais vulneráveis.

As práticas discursivas estão determinadas historicamente na sociedade e com elas os modos de subjetivação vinculados pelos discursos. Nessa perspectiva, é preciso que se reconheça, pela materialidade discursiva, os processos que instituem os sentidos e as ideologias compartilhados pelas diversas dimensões sociais. Esses sentidos e ideologias podem ser localizados e delimitados por meio do sistema estrutural da língua, assim como por entre as relações dialógicas que constituem os discursos. Ao identificar nesses processos discursivos as retomadas enunciativas pode-se inferir como as relações de poder influenciam o regime do discurso, bem como as motivações circunscritas nas posições-sujeito.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. C. M. Cruz; J. W. Geraldi. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas (19): 25-42, jul. / dez. 1990.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BAKHTIN (Mikhail. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de M. Lahud; Y. F. Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CARNEIRO, Henrique. **Pequena enciclopédia da história das drogas e bebidas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CARNEIRO, Henrique. **A igreja, a Medicina e o Amor**: prédicas moralistas da época moderna em Portugal e no Brasil. São Paulo: Xamã, 2000.

CARNEIRO, Henrique. **Bebida, abstinência e temperança na História antiga e moderna**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. L. Orlandi; R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELMANTO, Júlio. **Camaradas caretas**: drogas e esquerda no Brasil. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2015.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Trad. S. Vieira; L.C. Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. L. F. Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. L. F. de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. S. T. Muchail. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Obrar mal, decir la verdade: función de la confesión en la justicia**. Curso de Lovaina, 1981. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. R. Machado. 19.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. B. S. Mariani... [et al.]. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. E. P. Orlandi. 7.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PESQUEIRA, André Melo. **Ópio tropical**: a Cannabis e a questão das drogas no Brasil (1915-1949). Monografia (Trabalho de conclusão do Curso de História). 52f. Universidade Federal do Paraná, 2010.

RIBEIRO, Sidarta; TÒFOLI, Luis Fernando; MENEZES, João Ricardo Lacerda. O uso medicinal da maconha e outras drogas atualmente ilícitas. In: BOKANY, Vilma (org.). **Drogas no Brasil entre a saúde e a justiça**: proximidades e opiniões / Vilma Bokany (organizadora). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

SERVIÇO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SANITÁRIA. **Maconha (Coletânea de Trabalhos Brasileiros)**, Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1958. Disponível em: <https://www.growroom.net/download/livros/maconha_coletanea_01.pdf>. Acesso em 02/09/2017.

SOUZA, Jorge Emanuel Luz de. **Sonhos da diamba, controles do cotidiano**: uma história da criminalização da maconha no Brasil republicano. Dissertação (mestrado). 194f. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2012.

SUGASTI, Chandra Devi Sara. **Reflexões preliminares sobre a descriminalização da maconha no Brasil**. 2013. 70f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Serviço Social) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2013.

TRAD, Sérgio. Controle do uso de drogas e prevenção no Brasil: revisitando sua trajetória para entender os desafios atuais. In: NERY FILHO, A., et al. orgs. **Toxicomanias**: incidências clínicas e socioantropológicas. Salvador: EDUFBA; Salvador: CETAD, 2009, pp. 97-112. Drogas: clínica e cultura collection. ISBN 978-85-232-0882-0.

GÊNESE TEXTUAL: UM OLHAR SOBRE A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA DE CONCORDÂNCIA VERBAL DE CRIANÇAS PORTUGUESAS DO 4º ANO PRIMÁRIO¹

MAURI CÉLIO ALVES SANTANA²
EDUARDO CALIL³

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve discussão teórico-metodológica sobre a atividade metalinguística de concordância verbal na história inventada *A Branca de Neve no tempo dos dinossauros*, produzida por uma díade portuguesa (ambos com 10 anos de idade), sob o viés da Genética Textual (GT), que coloca a gênese do texto num campo de investigação privilegiado em relação ao produto textual. Tomando como objeto de reflexão o processo de escritura em ato e a relevância da rasura, sobretudo a rasura oral, para a compreensão das atividades metalinguísticas analisadas. As discussões teóricas aqui levantadas apoiam-se nos estudos de Fabre (1990); Calil (2012); Calil (2017); Camps e Milian (1999), entre outros estudiosos do campo da GT que contribuem para a fundamentação das considerações acerca dos eventos de concordância verbal evidenciados na escrita colaborativa, analisados neste artigo a partir do princípio teórico da linguística enunciativa.

Palavras-chave: Concordância verbal, Linguística Enunciativa, Manuscrito Escolar.

- 1 Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutoramento em Linguística em andamento.
- 2 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: maurisantana2009@hotmail.com
- 3 Professor titular da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – E-mail: calil@cedu.ufal.br

ABSTRACT

This article presents a brief theoretical-methodological discussion about the metalinguistic activity of verbal agreement in the invented story *A Branca de Neve* in the time of the dinosaurs, produced by a Portuguese dyad (both 10 years old), under the bias of Textual Genetics (TG), which places the genesis of the text in a privileged field of investigation in relation to the textual product. Taking as an object of reflection the process of writing in action and the relevance of erasure, especially oral erasure, for the understanding of the metalinguistic activities analyzed. The theoretical discussions raised here are based on studies by Fabre (1990); Calil (2012); Calil (2017); Camps and Milian (1999), among other scholars in the field of GT who contribute to the foundation of the considerations about the events of verbal agreement evidenced in collaborative writing, analyzed in this article from the theoretical principle of enunciative linguistics.

Keywords: Verbal agreement, Enunciative Linguistics School manuscript.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Genética Textual (GT), compreendida aqui a partir de Gresillon (1994), de Willemart (1993) e de Biasi (2010), as reflexões sobre o texto enquanto processo ganham ainda mais espaço nas pesquisas científicas, sobretudo com relação à articulação de ideias e ao grau de intencionalidade de quem escreve, considerando a capacidade de reformulação linguístico-textual-discursiva dos interactantes, que é revelada no texto em curso, seja pelas marcas deixadas pelas rasuras escritas, seja pelo movimento de alternância das ideias dada pela interação em díade no momento do planejamento textual. Como diz Fabre (1990) “as rasuras são as marcas da função metalinguística em funcionamento”.

Genética Textual cabe investigar os processos de escritura; revelar os movimentos do processo de invenção de textos em ambiente de sala de aula, destacando, inclusive, elementos anteriores ao produto textual, que podem ou não estar grafados na superfície do manuscrito escolar, conforme se apresentam as rasuras sob o ponto de vista de Fabre (1990) e Calil (2016). Em linhas gerais, como evidencia Dykson (2017), a GT diz respeito a um lugar teórico – ou teórico-metodológico responsável por, pelo menos, discutir, enxergar, analisar, interpretar e buscar a relação do escrevente com o processo de composição do texto. É pela genética textual que examinamos a formulação do manuscrito, dos traços, dos rabiscos e rascunhos que se apresentam no papel, elementos que não seriam analisados, efetivamente, apenas no produto final. A Genética Textual valoriza a gênese da criação, o processo de escritura em ato, enxergando os aspectos processuais de autoria, analisando, no texto dialogal (TD)⁴, aspectos textuais previamente estabelecidos, oral ou escrito, que darão lugar a uma nova materialização linguístico-textual ou serão reformuladas ao longo do processo pelas rasuras, rabiscos, combinações, trocas de ideias, etc.

No campo da GT, o conceito de “rasura oral” surge pela primeira vez em Calil (1998: 108), sendo desenvolvido ao longo de trabalhos mais recentes (Calil, 2014, 2016, 2017), e está diretamente relacionada

4 Diz respeito ao diálogo estabelecido na interação face-a-face, respeitando sua dimensão multimodal (gestos, expressões, movimentos corporais) e a fala espontânea e co-enunciativa dos alunos em dupla (CALIL, 2016).

ao duplo movimento da escrita colaborativa a dois, isto é, ao fato de se combinar oralmente uma história com o objetivo de escrevê-la em uma folha de papel e, ao mesmo tempo, ao fato de falar sobre o quê, como e porque se irá escrever o que está sendo escrito. Essa dupla condição interfere no percurso do manuscrito escolar, caracterizando sua gênese.

Nesse sentido, os escreventes não retornam apenas sobre o que foi dito para ser escrito, mas também ao modo como isso será escrito, podendo ou não deixarem registrado na folha de papel o que foi problematizado. Além disso, os escreventes, ao reconhecerem um elemento gráfico, linguístico ou discursivo (objeto textual) como um problema, podem verbalizar argumentos na defesa de sua manutenção ou alteração.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objeto de investigação a atividade metalinguística de crianças pequenas com relação à concordância verbal. De acordo com Myhill et al. (2012, p. 250), a atividade metalinguística pode ser vista como

“a conscientização explícita de uma atenção à linguagem como artefato, e o monitoramento e manipulação conscientes da linguagem para criar significados desejados fundamentados em entendimentos socialmente compartilhados.”

Consoante a esta perspectiva, a atividade metalinguística a partir de histórias inventadas vai proporcionar a quem a escreve refletir sobre o conhecimento gramatical e outros aspectos da língua durante a escrita em ato. Nesse campo de investigação, os estudos linguístico-enunciativos já ganham espaço, inclusive com discussões mais amplas há algum tempo, contribuindo para a compreensão da relação entre quem escreve e o que é escrito em tempo real. Graças à possibilidade de se investigar o processo de escritura em ato, - diferentemente das conclusões que se pautavam com base apenas no produto final – os borrões e apagamentos que já foram considerados inúteis em outro processo, para a Genética Textual podem ter papel muito importante.

Nesse cenário, investiga-se sobretudo as rasuras orais comentadas, como fator-base para a estruturação do texto escrito a dois. As ideias que surgem ao longo da interação dialogal da díade sobre a história inventada não podem ser desprezadas; pelo contrário, devem

ser consideradas e vinculadas ao que está sendo linearizado no papel, atentando-se para o que é dito antes e depois do texto escrito.

No campo da Genética Textual, sobretudo com relação à investigação da atividade metalinguística, podemos destacar diferentes trabalhos relacionados ao universo teórico da nossa pesquisa, como os estudos de Lines et al (2019), Calil (2017), Calil e Pereira (2018), Calil (2012) e tantos outros. Os trabalhos citados estão mais próximos da base teórica da nossa pesquisa, mas não limitam o campo de produção relacionado aos estudos linguístico-enunciativos da GT.

Contudo, nesse avançado universo teórico, uma questão ainda parece ser mais ou menos indeterminada: a definição do termo metalinguístico. Conforme Camps e Milian (1999) “metalinguístico” é um adjetivo que requer um substantivo para ser completado, levando a uma série de termos intimamente relacionados, tais como “consciência metalinguística”, “conhecimento metalinguístico” ou “atividade metalinguística”, com a subsequente imprecisão conceitual. Para este trabalho adotamos a terminologia “atividades metalinguísticas”.

A GENÉTICA TEXTUAL NA ABORDAGEM LINGUÍSTICO ENUNCIATIVA E A RASURA ORAL

A escrita colaborativa pode ser entendida como um processo de produção textual que se dá na conversa entre, pelo menos, duas pessoas. Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001, p. 09) destacam que as situações de escrita colaborativa também podem ser denominadas “redação conversacional”, quando se observa tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita. Com base nisso, estamos propondo uma análise não do produto textual acabado, mas do processo percorrido nessa escrita colaborativa, dos eventos orais e/ou escritos suprimidos, aqui chamados de rasuras, que deram origem ao manuscrito escolar.

De acordo com Calil (2016), a rasura indica, essencialmente, uma alteração ou mudança no que já foi escrito, seja marcada por um simples traço sobre o que foi grafado ou pelo total apagamento. Já a rasura oral se configura na gênese de natureza oral, dialogal e co-enunciativa, cujo efeito interfere na configuração final do manuscrito (cf. Calil, 2016).

A natureza deste trabalho se volta para as atividades metalinguísticas relacionadas à concordância verbal, ou seja, como se processa a compreensão linguística de crianças portuguesas do 4º Ano com relação ao fenômeno de concordância verbal na produção escrita colaborativa. Nesse sentido, destacamos a importância de atentar cuidadosamente para a rasura oral para uma melhor compreensão dos resultados da escrita a dois, tendo em vista que essa interação pode determinar o produto textual final. Para Lines et al,

o conhecimento gramatical explícito é frequentemente referido como conhecimento metalinguístico que pode ser trazido à consciência e verbalizado; assim, o discurso do estudante sobre o texto é a principal maneira de tornar visível o entendimento metalinguístico (LINES; MYHILL; JONES, 2019, p. 119).

O recorte do manuscrito escolar (ME) apresentado aqui está associado a eventos de concordância verbal realizados na produção textual de crianças portuguesas. De forma breve, podemos dizer que a concordância verbal é a adaptação do verbo ao número e à pessoa do sujeito. Nesse sentido, a conjugação do verbo varia de acordo com o número (singular ou plural) e com a pessoa do sujeito (primeira, segunda ou terceira pessoa). Mas a natureza conceitual e classificatória da concordância, do ponto de vista normativo, interessa-nos muito menos do que as relações dialogais estabelecidas pelos estudantes para esse acontecimento.

Com relação à atividade metalinguística com vistas a decidir que forma verbal adotar na concordância com o sujeito referido anteriormente no texto, vale a pena apostar que os estudantes envolvidos nessa decisão estão inseridos num contexto sócio-histórico de uso da linguagem que permitiu a incursão de padrões convencionais de uso da gramática no que diz respeito à escolha de uma ou outra forma verbal que melhor combine com o referente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é o resultado da escrita colaborativa entre dois estudantes portugueses, que produzem uma história inventada sob os

moldes do Sistema Ramos⁵, processo em que um estudante é responsável por ditar o texto, enquanto o outro, de posse da caneta, escreve o que fora combinado e está sendo ditado. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado⁶ “Atividades metalinguísticas relacionadas às classes gramaticais e ao sentido das palavras: estudo de caso de uma dupla de alunos do 4º ano do ensino primário” sobre a atividade metalinguística de estudantes.

O *corpus* desta pesquisa faz parte do banco de dados “Práticas de Textualização na Escola”, do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), coletado no período de fevereiro de 2017, em uma turma de estudantes portugueses do 4º ano do ensino primário. A partir do recorte da transcrição apresentada neste trabalho será possível analisarmos a interação entre os produtores (António e Afonso) no que diz respeito ao agenciamento de ideias para construção e manutenção dos sentidos do texto com relação aos aspectos gramaticais.

ANÁLISE DOS DADOS

Vejamos a interação da díade com relação à elaboração frasal para estabelecer a concordância verbal adequada. Nesse ponto da escrita colaborativa, e em muitos outros turnos, António participa ativamente da criação oral da história, ditando e escrevendo ao mesmo tempo a segunda tarefa, quando a dupla AN e AF estavam escrevendo o manuscrito escolar “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”, no dia 06/02/2017.

- 5 É um sistema de captura multimodal (visual, sonora e escrita), capaz de oferecer ao pesquisador informações simultâneas do processo de escritura no tempo e espaço da sala de aula (contexto ecológico e didático). O registro visual é feito através de câmeras de vídeo, capturando o contexto da sala de aula e a interação entre alunos e professor; o registro sonoro é feito através de gravadores digitais e microfones, capturando a fala espontânea dos alunos escreventes e o diálogo entre os participantes; o registro escrito é feito através de uma caneta inteligente e do programa HandSpy, capturando o traço da tinta na folha de papel. Para conhecer ou entender mais detalhes sobre o Sistema Ramos, sugerimos uma leitura de Calil (2020).
- 6 A pesquisa “Atividades metalinguísticas relacionadas às classes gramaticais e ao sentido das palavras: estudo de caso de uma dupla de alunos do 4º ano do ensino primário” ainda está na fase inicial, e é desenvolvida pelo pesquisador Mauri Célio Alves Santana, orientada pelo professor dr. Eduardo Calil.

Evento I

TD: 00:20:17-00:21:56⁷

10. *Passado 30 minutos os 7 anões chegaram da mina e quan-*
 11. *do abriram e puxa mão a donzela, eles foram para a cozinha*

253. AN*: (Reformulando) Foram rapidamente levados... (AF concordando com a cabeça) ...rapidamente levados. (Voltando-se para a folha e lendo o que terminou de escrever, posicionando a caneta para continuar. Lendo) ... então desmaiou...
254. AF: (Puxa o braço de Antônio para interromper o ato de escrever) Não, passado trin... Não. Passado um dia...
255. AN*: Não, não. Passado trinta minutos... os sete anões tinham acabado de chegar da mina. Sim! Vamos! (Voltando-se para o papel. Lendo e escrevendo) Passado [Passado]... trinta [30]...
256. AF: (Ditando) Passado trinta minutos... os sete anões chegaram à casa...
257. AN*: (Ditando e escrevendo na linha 10) Pera... minutos [minutos]... os [os]... sete [7]... anões [anões]... chegaram [chegaram]... da mina [da mina]. E quando [e quan-] abriram a porta (mudando para a linha 11)
258. AF: (Repetindo) ...chegaram da mina... (AN escrevendo [do abri])... e quando... abriu...
259. AN*: (Parando de escrever, levantando a cabeça, olhando para Afonso e fazendo gestos com as mãos para explicar) Abriam! Não são sete? Não só... não é um!
260. AF: (Insistindo) Quando abriu...
261. AN*: (Voltando a escrever) Abri... abrir... abriam! Eles são sete... não são um. [ram]
262. AF: (Sorrindo) Não, não... mas só há uma... (Fazendo o gesto de abrir a maçaneta de uma porta) porta.
263. AN*: (Voltando a ditar e escrever) E quando abriam... a porta [a porta]... não viram [não]... (AF chamando o professor, que está passando ao lado) ...
264. AF: (Perguntando ao professor, enquanto AN continua escrevendo [a donzela]) Professor... os sete anões abriram a porta ou um abriu?
265. PROFESSOR: Como tu quiseres. A história é vossa... vocês que têm que pensar. Alguma sugestão... vai funcionar.
266. AF: Tá.

Um primeiro ponto a observar no manuscrito escolar é a ausência de rasura sobre o verbo “abriram”, na frase ‘e quando abriram a porta’, linearizada entre a linha 10 e 11. Se a rasura é um índice de atividade metalinguística, o leitor do manuscrito poderia pensar que esses dois alunos do 4º ano a escreveram sem hesitação ou dúvida. Entretanto, como evidência o TD transcrito acima, a partir do filme-sincronizado, a conjugação do verbo “abrir”, antes mesmo de ter sido todo linearizado, foi reconhecido pelo aluno AF como um problema. Um problema sintático, envolvendo a concordância verbal. Ele reformula a frase, dizendo “e quando abriu...” (AF, turno 258). Essa ação verbal recursiva substitui a forma ‘abriram’ pela forma ‘abriu’. Essa fala espontânea ativa imediatamente uma resposta de AN, antes mesmo de ter acabado de linearizar ‘abriram’. O aluno reitera a forma ‘abriram’, justificando-a: ‘Abri... abrir...

7 Na transcrição adotamos a seguinte codificação: Em bloco verde, é indicado o que está sendo escrito, quando está sendo linearizado. Em fonte vermelha, destacamos o objeto textual (OT) reconhecido pelo aluno. Em azul, indicamos os comentários.

abriram! Eles são sete... não são um.' (AN, turno 259). Justificativa retomada no turno 261.

Esse comentário desdobrado tem um caráter evidentemente metalinguístico. O aluno explica a regra de concordância, ao contrapor o 'sujeito' no plural com o 'sujeito' no singular. Ele não verbaliza a regra de concordância verbal (o sujeito deve concordar em número com o verbo), também não verbaliza os termos metalinguísticos, ao justificar porque é que se deve escrever "abriram". Contudo, ao exemplificar, remetendo ao fato de serem "sete anões" ao invés de "um", ele destaca o problema do uso do 'plural' versus o uso do 'singular' na relação entre o sujeito e o verbo (predicado) na construção e a necessidade de ambos estarem concordando em número.

Como resposta, AF verbaliza em um outro comentário desdobrado, um contra-argumento, também de caráter metalinguístico, em que o verbo deve concordar com o objeto, e não com o sujeito ('Não, não... mas só há uma... porta', turno 262). Ele insiste em seu próximo turno, recorrendo ao professor e reformulando a problematização do OT reconhecido: 'Professor... os sete anões abriram a porta ou um abriu?' (turno 264).

A despeito da resposta pouco atenta do professor, a pergunta do aluno indica uma interpretação da concordância verbal. Aqui, parece haver um entendimento, digamos, mais literal da ação de se abrir uma porta. Os sete anões não poderiam abrir, todos ao mesmo tempo, a mesma porta, pegar (como indica o gesto do aluno) a mesma maçaneta. Nesse sentido, o aluno modifica implicitamente seu argumento, não mais elegendo o objeto direto como elemento que justificaria a concordância, mas alterando o sujeito da ação de abrir uma porta: um dos sete anões. Uma atividade metalinguística implícita, mas indicativa sobre o modo como o aluno construiu seu argumento, ainda que infrutífero. No manuscrito ficou linearizada a concordância correta, sem marcas de algum tipo de reflexão durante sua linearização.

Depois que a díade discute durante algum tempo sobre que forma verbal seria a mais adequada para a manutenção da concordância verbal na sentença pretendida, António insiste que está certo, linearizando a forma verbal *abriram*. A gênese da criação textual nos permite constatar o caminho percorrido pelos estudantes até que o elemento linguístico seja efetivamente representado no papel. No caso da escritura em ato, é possível perceber não só os movimentos da

caneta sobre o manuscrito, que dão lugar à escrita materializada, ou linearizada, como também tomar conhecimento dos aspectos textuais rasurados durante o processo e do lugar que eles assumem na construção da textualidade.

No texto dialogal (TD) produzido pela díade António e Afonso, antes de nos voltarmos para o produto final, que apresenta a forma verbal *abriram* concordando naturalmente com o sujeito *os sete anões*, importa atentar para as divergências de opinião ocorridas entre os dois estudantes para decidirem qual forma empregar. Enxergar esse ponto de tensão⁸ como uma simples brincadeira de criança - em que as preferências de um nem sempre coincidem com as do outro - seria, no mínimo, desconsiderar o caráter enunciativo e cognitivo-funcional da linguagem, tendo em vista que as estratégias mentais lançadas pela díade são indicadores do conhecimento da gramática por cada um deles, revelado pelas operações mentais.

Dada a natureza funcional da língua, a díade António e Afonso age sobre o texto com certa intimidade para dizer o modo como ele deve funcionar. Isso decorre do fato de esses meninos estarem participando de um contexto de uso da linguagem, refletindo sobre a linguagem e a partir dela, decidindo o sintagma mais adequado para a construção gramatical. Nesse movimento de busca pelo termo mais adequado, destacamos a postura linguística dessas duas crianças portuguesas: António, naturalmente mais íntimo da norma-padrão da gramática e, muito provavelmente, mais reflexivo com a língua em uso, demonstra conhecimento sobre os princípios que regem a gramática normativa e assume a postura de usuário/escrevente consciente, lançando mão de argumentos que justificam sua escolha, conforme podemos observar em ('Abriram. São sete, não é um', turno 259) e ('Eles são sete, não são um', turno 261). No caso de Afonso, a reflexão sobre o termo a ser empregado parte de um processamento linguístico que manipula outras possibilidades de concordância a partir do (não)reconhecimento do sujeito verbal.

Outro fato interessante para se destacar nessa história inventada é a dissociação dos aspectos conceituais de concordância verbal à atividade metalinguística desenvolvida entre os estudantes. O que está em

8 Ponto de tensão é entendido aqui como os movimentos recursivos dos alunos diante do manuscrito em curso, segundo Calil (2016).

cena não é a natureza conceitual do conteúdo sintático, mas os efeitos deste sobre a linguagem e para a linguagem, assim como a comprovação da dimensão cognitivo-funcional da língua, manifestada a partir da capacidade reflexiva do usuário.

Evento II

O fragmento 2 a seguir também compõe o manuscrito escolar *A Branca de neve no tempo dos dinossauros* e revela o resultado da combinação de ideias entre a díade António e Afonso sobre o aspecto gramatical da concordância verbal. Desta vez, o diálogo gira em torno da concordância do verbo *ter* com o sujeito *A Branca de Neve*, o que parece estar claro para António. Por outro lado, com relação ao entendimento de Afonso, a dúvida sobre quem é o referente para a forma verbal ainda é o ponto principal das discussões entre ambos. Vejamos o fragmento.

12. *de mais o portal por onde Branca de neve tinha sido arrastada*
 13. *os 7 anões saltaram para o portal e chegaram à pintura*

256. AN*: (Lê o que havia escrito) Por onde... (Respondendo a Afonso). (Ditando e escrevendo) Branca ...Branca de Neve **tinha** [**Branca de Neve tinha**]
 257. AF: (Olhando para António) (SI) o resto da história nós planejamos juntos, o resto da história.
 258. AN*: (Terminando de escrever **sido**) **Tinha sido**... (Lendo).
 259. AF: Um desastre!
 260. AN*: ...arrastada...
 261. AF: (Olhando para Afonso) **Tiiinham sido!**
 262. AN*: (Volta a ler o que havia escrito, passado o dedo sobre o texto) O portal por onde a Branca de Neve **tinha sido** um desastre? (Fazendo expressão de riso e interrogação ao olhar para Afonso) **Tinha sido arrastada**... (Enfatizando).
 263. AF: (Olha para o texto e volta-se para António) **Tinha... tiiinham sido**... arrastados! (Afastando-se para a sua cadeira)
 264. AN*: (Tentando explicar a Afonso, fazendo gesto com as mãos) **Não. Foi a Branca de Neve que foi arrastada!**
 265. AF: (Mexendo no crachá) **Sim.**

Inicialmente, é importante atentar para o fato de que, assim como no primeiro caso apresentado, não há evidência de rasura escrita sobre a forma verbal “tinha”, na frase “tinha sido arrastada”, linearizada na linha 12 do manuscrito. Assim sendo, é preciso observar o OT reconhecido por AF a partir evidência dada pela ênfase na sílaba tônica da forma verbal “tiiinham”. Esse caso de concordância verbal refletido por AF, de fato parece ter sido resultado de uma desatenção ao processo

de construção da história, visto que, ao ouvir o trecho escrito e lido por AN, no turno 258, AF sugere um complemento para a locução verbal que não cabe no contexto da produção. Com isso, AN recusa a sugestão, depois de fazer uma releitura do trecho e confirmar a inadequação do termo (turno 262).

O contexto que AN dita a história segue numa situação em que os sete anões veem o portal por onde a Branca de Neve foi arrastada. Essa situação já foi mencionada antes no texto, combinada pelos dois estudantes. Ainda assim, AF se perde na progressão textual, provocando um certo tom de humor em AN, ao estranhar tal sugestão.

Conforme se observa no TD, e se confirma no registro fílmico, a reflexão metalinguística feita por AF sobre o emprego da forma verbal “tinham” no enunciado exposto revela um conhecimento das normas gramaticais, sobretudo no que diz respeito à concordância verbal. Obviamente que o sujeito o verbo não foi devidamente reconhecido por AF, mas o fato em questão é um indício de que, enquanto usuário da língua, o estudante tem conhecimento do funcionamento dela. Tal reflexão metalinguística é feita por AN de maneira mais consciente em relação ao conhecimento das normas da gramática, visto que este estudante reflete o OT reconhecido e atua sobre o conhecimento da língua, inclusive para contrapor a opinião do colega, conforme se observa no comentário “Não. Foi a Branca de Neve que foi arrastada!”, no turno 264. Nesse sentido, sua firmeza dada pela reflexão metalinguística realizada contribui para convencer AF também dessa questão.

O ponto de tensão encontrado nesse recorte do manuscrito escolar sugere, mais uma vez, que encaremos a língua na sua dimensão dialógica e interacional. De acordo com Marcuschi (2010, p. 125), “a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal”. É um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa entre os seres humanos (cf. Marcuschi, 2010). A esse respeito, Myhill (2018) aponta que o trabalho com a escrita deve priorizar a capacidade do escrevente de fazer escolhas linguísticas em detrimento da identificação de estruturas gramaticais. No caso em questão, observamos que as tentativas para decidir que forma verbal deve estar vinculada na construção gramatical, provavelmente, sejam resultado do ensino da gramática no contexto formal da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as atividades metalinguística de concordância verbal sob a perspectiva da linguística enunciativa além de nos permitir reconhecermos a língua como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, revelada a partir da cultura de seus usuários e da atuação destes enunciativamente, também destaca a importância da rasura oral comentada para a configuração da gênese e da criação textual.

Tanto do ponto de vista da construção da textualidade e dos sentidos que são construídos para o texto e no texto - dada a relação dialógica dos sujeitos -, quanto com relação à constituição dos ordenamentos gramaticais que entrelaçam diferentes elementos numa relação sintagmática para a composição do todo pretendido, a linguística é entendida como sendo um campo de atuação comunicativa em que falantes e escreventes podem se valer dos mais variados recursos linguísticos-textuais-discursivos para assumir-se como sujeitos histórico e socialmente situados, num processo de relacionamento interno com a linguagem e com o outro.

A experiência com a produção escrita no campo da genética textual, considerando a atuação do escrevente diante da ideia do outro, favorece o acesso ao modo de pensar de cada um, colocando-os na condição de sugerir, confrontar, discordar ou complementar a ideia posta. Além dessa interação face a face, os movimentos e gestos multimodais que ocorrem durante o processo contribuem para a realização final do texto ou para compreensão das alterações ocorridas durante a escritura.

A análise dos eventos de concordância verbal em histórias inventadas não se limita às considerações feitas neste trabalho, a partir do manuscrito apresentado. Julgamos necessário uma pesquisa mais aprofundada sobre a questão, que possa contribuir para o levantamento de dados e resultados mais consistentes e para a construção de posturas metodológicas mais avançadas para o tratamento desse campo relacionando-o ao ensino da gramática explícita para o desenvolvimento da escrita, conforme Myhill (2018).

Contudo, o recorte textual trazido para essa análise já é capaz de apontar exigências mínimas nos processos cognitivos que regulam a emergência da gramática em contextos de uso, para diferenciá-los de

processos proverbiais decorrentes das tradições da gramática normativa. Ademais, aponta a contribuição da escrita colaborativa para o mapeamento e reflexão do conhecimento linguístico e gramatical.

REFERÊNCIAS

BIASI, P-M. de. *A genética dos textos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CALIL, E. Rasuras orais em Madраста e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, abr., 2012.

_____, E. *Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados*. Revista da Anpool - eletrônica (online), n. 36, p. 371-402, Florianópolis, Jan/Jun, 2014

_____, E. *O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade*. Alfa, São Paulo, 60 (3): 531-555, 2016

_____, E. *Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois*. In: SILVA, C. L. C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.) A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras UFRGS, 2017.

_____, E. PEREIRA, L. A. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. Alfa, São Paulo, v.62, n.1, p.91-123, 2018.

_____, E. *Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula*. Alfa, São Paulo, v.64, e11705, 2020.

CAMPS, A.; MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999.

DIKSON, D. *Genética textual e método: o processo de gênese na produção de manuscritos escolares a partir de versões em criação*. Manuscrita. Revista de Crítica Genética, n. 32, p. 48-60, 2017.

FABRE, C. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ed. Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.

GAULMYN, M-M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan, 2001.

GRESILLON, Almut. *Éléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994. Tradução no Brasil: Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos genéticos. Trad. Cristina de Campos Velho Birks... [et. al.]. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, Ed. 10ª, 2010.

Myhill, D. A., et al. "Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding." Research Papers in Education 27.2, 2012, p. 139-166.

_____. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. L1-Educational Studies in Language and Literature, 2018, pp. 1-21.

LINES, H; MYHILL, D; JONES, S. The Relationship between Metalinguistic Understanding, Student Writing and Teaching. Knowing Writing: Writing Research across Borders, 2019 p. 113.

WILLEMART, Philippe. *Universo da criação literária*. São Paulo: Edusp, 1993

GRÃOS DE LETRAS: A ALFABETIZAÇÃO NO PARÁ E O MÉTODO JOÃO DE DEUS

FABIO FUJIYAMA DA FONTOURA¹
ELIZABETH OROFINO LUCIO²

RESUMO

O presente trabalho apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa inicial que tem como objetivo a compreensão sobre a história da alfabetização no Estado do Pará. Propõe-se uma reflexão no campo de estudo e investigação, mediante utilização de procedimentos de localização, recuperação, seleção, reunião e análise de fontes documentais. A partir da análise de tais instrumentos documentais, constatou-se que o método João de Deus foi utilizado para o ensino inicial da leitura e da escrita de adultos e crianças no período da Primeira República no estado do Pará, especificamente no município de Belém. As fontes documentais, no caso o documento oficial foi primordial para a compreensão da história da alfabetização no estado do Pará. Para tal análise utilizamos como arcabouço teórico da História da Alfabetização (MORTATTI, 2000), dos Estudos Culturais (CHARTIER, 2009). Concluiu-se que a utilização da cartilha maternal ou arte da leitura e do método João de Deus marcou presença no município de Belém para alfabetização de crianças e adultos e que a abordagem histórica da alfabetização no Pará é imprescindível, necessitando de pesquisas acadêmicas sobre a alfabetização no estado do Pará, a fim de contribuir para a compreensão e enfrentamento dos problemas atuais relativos a essa temática.

Palavras-chave: história da alfabetização no Pará, ensino de leitura e escrita, manuais escolares, cartilha maternal, método João de Deus.

1 Especialização em Anos Iniciais. fabiofujiyamadafontoura@gmail.com;

2 Doutorado em Educação – UFRJ. Instituto de Ciências da Educação - ICED – UFPA - PA, orofinolucio@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa mater intitulada Grãos de Letras: Por uma história da Alfabetização no Estado do Pará³, em andamento, em que se pretende de algum modo impactar a formação e a atuação de professores alfabetizadores, partindo de um momento histórico na conjuntura política brasileira onde o retrocesso no campo da alfabetização nos convoca para refletir sobre a história da alfabetização e sua representação como uma importante forma de re-existência, ou seja, para dar visibilidade a documentos, pessoas e as pesquisas que “iluminam a compreensão de aspectos marcantes da tradição teórico metodológica do campo e também podem ser relevantes para a contextualização de políticas públicas que possam se organizar tomando como norte o processo de alfabetização” (GOULART, 2018, p.07).

Como forma de re-existência o estudo da história da alfabetização, marca a existência do campo do conhecimento, estudo e verificação em torno da história da alfabetização e sua “faceta política” (MORTATTI, 2019), em geral pouco abordada nos cursos de formação de professores, formadores e de pesquisadores, mas que compreendemos ser fundamental para que o ser humano desenvolva um posicionamento crítico no cotidiano, porque ensinar a ler e a escrever contribui para a formação cidadã das crianças, jovens e adultos das cidades, dos interiores, das ilhas, dos quilombos, das aldeias e comunidades.

A partir dessa conjuntura, voltamos nosso olhar para a história na área da alfabetização, leitura e escrita, não apenas para registrar e documentar um período da história, mas especialmente para compreender a complexidade que envolve a não concretização do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Mas a categoria do inédito viável freiriano, relacionada à compreensão da história como possibilidade, decorre de uma posição utópica que se opõe à visão

3 O projeto mater é coordenado pela Professora Doutora Elizabeth Orofino Lucio e integrou seu plano de trabalho para o concurso de professora de teoria e prática da alfabetização da Universidade Federal do Pará e teve início em fevereiro de 2018 e conta como a participação da Professora Mestra Lucidéa de Oliveira Santos e do Professor Fabio Fujiyama da Fontoura, integrantes do Laboratório Sertão das Águas/LASEA e do Grupo de Estudos Sertão das Águas/GEPASEA da Universidade Federal do Pará.

fatalista da realidade, o que nos conduz à reflexão de que o atual contexto da história educacional não é, mas está sendo, e, portanto, essa realidade pode ser transformada.

Este artigo está dividido em três partes: inicialmente, mostraremos o mapeamento de produções em eventos nacionais da relacionados à História da Educação e do Congresso Brasileiro de Alfabetização. Em seguida, trataremos do centro da questão, que são os indícios do primeiro momento da história da alfabetização em Belém do Pará. Finalmente, proporemos uma reflexão sobre a formação docente e a criação de políticas públicas para o alfabetizador.

POR UMA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO PARÁ: PRIMEIRAS FONTES

A Tese de Livre-Docência de Magnani (1997) / Mortatti (2000) se constitui um marco e referência para as pesquisas históricas na área da Alfabetização, leitura e escrita, especialmente por tomar como fontes de pesquisa, tematizações, normatizações e concretizações naquele momento pouco utilizadas no meio acadêmico, sendo este

[...] ... um trabalho inaugural, que vem preencher uma lacuna lamentável que até hoje existia na pesquisa sobre alfabetização no Brasil: absoluta ausência de estudos históricos sobre essa questão.; ... oferecer ao leitor, além de uma análise brilhante que delas faz, todas as fontes que a identificou, aponta possibilidades de pesquisas, gerando ela mesma, agora, com esta obra, uma “fonte das fontes”, manancial de inúmeros estudos e pesquisas sugeridos, possibilitados, facilitados por esta generosa doação da alfabetização no Brasil (SOARES, Magda in: MORTATTI, 1999, Apresentação).

Os estudos de Mortatti presentes no livro intitulado *Os sentidos da Alfabetização* apresenta um pioneirismo no campo da História da Alfabetização no Brasil pela renovação das fontes documentais de acordo com a História Cultural e pelo método de análise que passou a ser utilizado como referência metodológica para inúmeros pesquisadores, no campo da história da alfabetização/educação, como por exemplo, no contexto das pesquisas desenvolvidas no Laboratório Sertão das Águas - LASEA da Universidade Federal do Pará - UFPA.

Esse método de análise decorre do conceito de configuração textual, apresentado como o

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais referem-se às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (MORTATTI, 2000, p. 31).

Como forma dessa re-existência citada anteriormente, nosso trabalho se apresenta por meio de uma reflexão sobre o campo de conhecimento, estudo e investigação em torno da História da Alfabetização, em especial, sobre trabalhos que utilizaram como fontes e objeto de investigação os impressos pedagógicos, especialmente os documentos oficiais e os livros escolares, a fim de contribuir com esse campo de conhecimento no Norte e especificamente no Estado do Pará.

A partir das pretensões da proposta de investigação sobre a História da Educação do Pará, especificamente da História da Alfabetização, da Leitura, da Escrita e de Manuais utilizados para este fim, necessitou-se realizar levantamentos preliminares sobre obras e estudos abordando as mesmas questões.

Realizou-se inicialmente levantamento de produções nos eventos nacionais relacionados à História da Educação, contidos no acervo da Sociedade Brasileira da História da Educação – SBHE, no período de 1999 a 2019, todavia os elementos de estudo ainda não foram localizados. Buscamos então no acervo da Revista Brasileira de História da Educação - RBHE, no período de 2001 a 2019 e em produções contidas no acervo do Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBRALf, no período de 2013 a 2021, com o objetivo de identificar e apresentar dados de estudos. Rastrear pesquisas registradas em trabalhos acadêmicos citados nos quais existam vestígios sobre a história da alfabetização no estado do Pará. A busca se mantém em andamento diante da possibilidade de dialogar com as contribuições da área da História da Educação.

O quadro abaixo é resultado das pesquisas, com os trabalhos levantados considerando o evento, nome de seus autores, o ano de publicação e o título do trabalho, pois estes abordaram os descritores Alfabetização, Leitura, Ensino Fundamental, Ensino Primário e Livros Escolares no estado do Pará:

EVENTO	AUTOR	ANO	TÍTULO
CBHE	MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO GOMES DE SOUZA AVELINO DE FRANÇA	2013	A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ
CBHE	MARIA DO SOCORRO PEREIRA LIMA	2015	POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PARÁ (1905-1909): A EXPANSÃO DE GRUPOS ESCOLARES E O CONTROLE DA EVASÃO ESCOLAR
RBHE	LAURA MARIA SILVA ARAÚJO ALVES; VITOR SOUSA CUNHA NERY; LIVIA SOUSA DA SILVA	2019	CARTOGRAFIA DAS PRODUÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO PARÁ (2005-2018)
CONBALF	ELIZABETH OROFINO LUCIO; LUCIDÉA DE OLIVEIRA SANTOS; FABIO FUJIYAMA DA FONTOURA	2019	GRÃOS DE LETRAS: O INÍCIO DA PESQUISA DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO PARÁ
CONBALF	ELIZABETH OROFINO LUCIO;	2021	GRÃOS DE LETRAS: RAQUEL AUGUSTA TEIXEIRA E O MÉTODO JOÃO DE DEUS

Quadro 1: Levantamento de trabalhos SBHE, CBHE e CONBALF.

Analisando os trabalhos citados neste início de pesquisa, observamos que as produções acerca da temática da História da Alfabetização se fazem superficiais e podemos inferir também que são até limitadas, onde trata globalmente o tema, o que deixa os pesquisadores em questão com um desafio a ser resolvido. O levantamento preliminar no qual não encontramos produções acerca da história e da leitura e da escrita, bem como de seus manuais, identifica-se a necessidade de

busca por fontes primárias e secundárias, com o objetivo de disponibilizar produções que valorizem a alfabetização e sua história no Estado do Pará, bem como os processos e métodos utilizados em cada espaço de tempo, de um país que se chama Pará, com as particularidades pertencentes à cultura paraense.

GRÃOS DE LETRAS: O INÍCIO DA PESQUISA

A pesquisa *Grãos de letras: por uma história da Alfabetização no Estado do Pará* é um projeto de pesquisa em Educação, relacionado ao objeto História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares. O contexto geral é o da história da educação no Estado do Pará, compreendida por meio da análise de documentos. Práticas de alfabetização e materiais didáticos têm relevância para a pesquisa. O projeto articula-se em torno de três eixos: i) história do ensino da leitura e da escrita (alfabetização de crianças, jovens e adultos); ii) práticas de leituras e escritas escolares e não-escolares; iii) livros didáticos. Trata-se, portanto, de identificar, mapear e analisar a história da alfabetização, da leitura, da escrita e dos livros escolares no Estado do Pará.

A CARTILHA MATERNAL E O MÉTODO JOÃO DE DEUS EM BELÉM DO PARÁ

A *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, elaborada pelo poeta português João de Deus em 1876, teve presença no município de Belém, Estado do Pará, durante o decorrer da Primeira República. Abordaremos a metodologia da alfabetização contida no compêndio, que se vale do modo analítico de ensinar a ler pelo significado das palavras e não pelo som das letras. João de Deus pode ser considerado, um precursor de Decroly, já que o conteúdo de sua *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* aponta para o método global.

O ano de 1876, é segundo Mortatti (2006) o marco inicial do Primeiro Momento da História da Alfabetização, pois é o ano de publicação em Portugal da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus”

contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente 6 principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antônio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. (MORTATTI, 2006).

A Província do Pará apresentava enfrentamentos para serem resolvidos na formação de professores de Primeiras Letras e na oferta de turmas de ensino inicial de leitura e escrita. O analfabetismo no Brasil e especificamente no Pará, nos fins do século XIX

era de 22,16% do total da população. Desse número, sabiam ler e escrever 52.864 homens e 19945 mulheres. Em 1920 a população paraense cresceu para 445,356 pessoas, [...] a população adulta do Pará, apresentava um índice de analfabetismo de 58,23. (COELHO, 2008, p.38).

O quadro do analfabetismo na Província do Pará no período de 1920-1930 retrata a necessidade do trabalho com a alfabetização e a necessidade de docentes que ensinem a ler e escrever e tenham uma formação específica no método João de Deus, inovador para época, justifica a sua utilização no ensino de leitura e escrita na Escola Filipa de Vilhena, que em 1921 teve suas atividades educacionais iniciadas. O método é visto como inovador por propor um ensino inicial da leitura e da escrita para adultos analfabetos, devido essa cartilha ter provocado grandes mudanças no método do ensino da leitura para época, pois era fundado em

uma língua viva; não apresenta seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não em todo, as por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem ; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e seus valores sonoros na leitura animada de palavras inteligíveis. (DEUS, 1876, p. 5).

Essas palavras expressam o pensamento de João de Deus em relação ao “ método antigo”, aquele usado nas escolas portuguesas até a presente data. Pelo método João de Deus as palavras são consideradas e não sílabas soltas.

No decorrer das lições, as letras são impressas de duas formas, ora lisa e ora lavradas para que as sílabas possam ser distinguidas, sem que as palavras sejam desmembradas, ratificando sua afirmação de que “ Lêde-as e nunca soletreis”.

As informações sobre a impressão da cartilha são importantes porque nos permite dialogar com Chartier (1994, 2002), que afirma, em seus estudos, ser o livro, escolar ou não, objeto que conforma a tecnologia gráfica possível no momento histórico e no espaço geográfico de sua produção.

A *Cartilha Maternal* está dividida em vinte e cinco lições e sua sequência é: primeiramente o ensino das vogais a,e,i,o,u e na sequência é apresentada as vogais incertas f,v,t,b,d,p,l,k,q. Logo após, as invogais incertas c,g,r,z,s,x,m,n e por último as invogais compostas e th,rh,nh,-lh,ph, a invogal incerta ch e o alfabeto maiúsculo. A cartilha se encerra com o poema *Hino de Amor* e sua segunda parte, encerrada a cartilha, tem-se o primeiro livro de leitura, *Os deveres dos Filhos*.

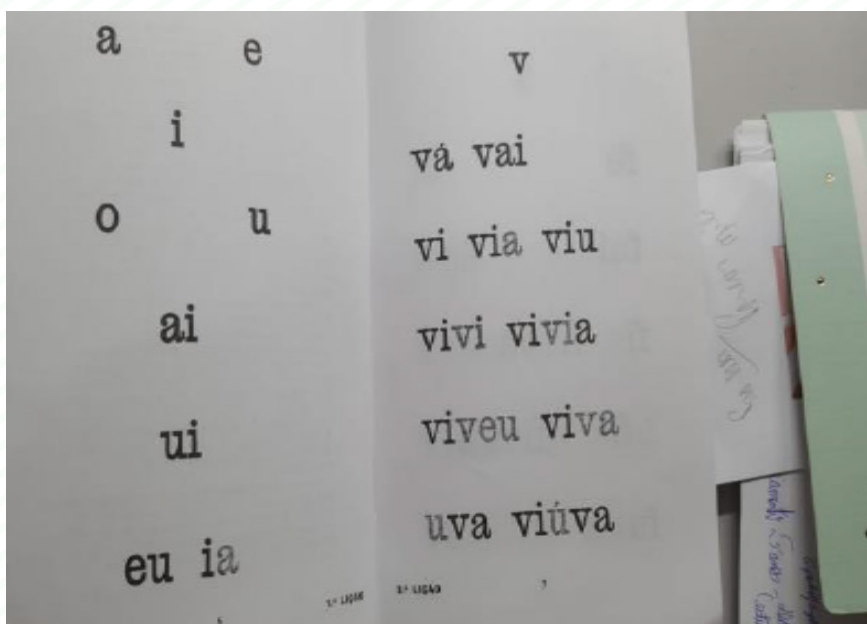


Imagem 3: 1ª e 2ª Lição da Cartilha Maternal

Fonte: Acervo da Pesquisa

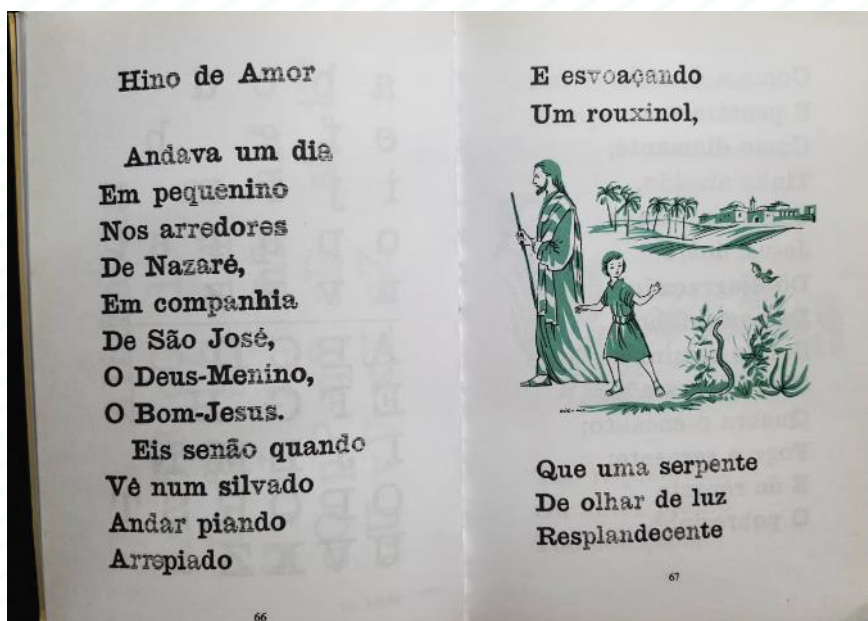


Imagem 4: Última lição da Cartilha Maternal

Fonte: Acervo da Pesquisa

ESCOLA FILIPA DE VILHENA E A CARTILHA MATERNAL OU ARTE DE LEITURA DE JOÃO DE DEUS

Ao entrar na Biblioteca Fran Paxeco, no Grêmio Literário Português, em Belém, há uma placa com o nome da Escola e sua fundação, onde se destinava ao ensino de portugueses adultos, de forma gratuita, e que mais tarde passou a acolher também menores.



Imagem 5: Placa Inaugural da Escola Filipa de Vilhena

Fonte: Arquivo da pesquisa

É importante destacar que apenas em 7 de setembro de 1922 é inaugurada a classe infantil da Escola Filipa de Vilhena, o que ratifica que no primeiro momento de sua criação seu objetivo era a alfabetização de adultos portugueses.

Durante a pesquisa realizada na biblioteca no Grêmio Literário Português, na intenção de buscar indícios sobre a história da alfabetização no Pará, encontramos o documento nomeado como *Auto Inaugural e Livro de Actas da Escola Filipa de Vilhena*, fundado em 1 de dezembro de 1921, tal documento se apresenta como um caderno de quinze páginas que traz assinaturas dos presentes na inauguração e registra a utilização do método João de Deus em Belém, sendo um achado inaugural no campo da história da alfabetização.

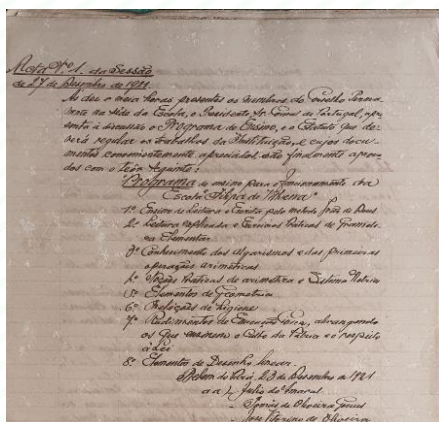


Imagem 6: Quinta página do Livro de Ata Inaugural da Escola Filipa de Vilhena

Fonte: Arquivo da pesquisa

O fragmento da ata do dia 27 de dezembro registra:

*Ata Nº 1. da Sessão
 de 27 de Dezembro de 1921
 Às dez e meia horas presentes os membros do Conselho Permanente na sede da Escola, o Presidente Sr. Cônsul de Portugal, apresenta à discussão o Programa de Ensino, e o Estatuto que deverá regular os trabalhos da Instituição, e cujos documentos convenientemente apreciados, são finalmente aprovados com o teor seguinte:
 Programa de ensino para o funcionamento da Escola "Filipa de Vilhena"
 1º Ensino de Leitura e escrita pelo método João de Deus
 2º Leitura explicada e Exercícios Práticos de Gramática Elementar
 (...)*

*a a) - Tomás de Oliveira Gomes
 - José Vitorino de Oliveira*

Na ata de nº 1 da sessão de 27 de dezembro de 1921, as informações que registram o Programa de Ensino registram a utilização do método João de Deus e ratificam a obrigatoriedade de que o docente fosse “diplomado pela Escola Normal Portuguesa ou Brasileira”, mas que fosse conhecedor do método João de Deus, ratificando a obrigatoriedade pelo método de ensino de leitura e escrita, como verificamos abaixo:

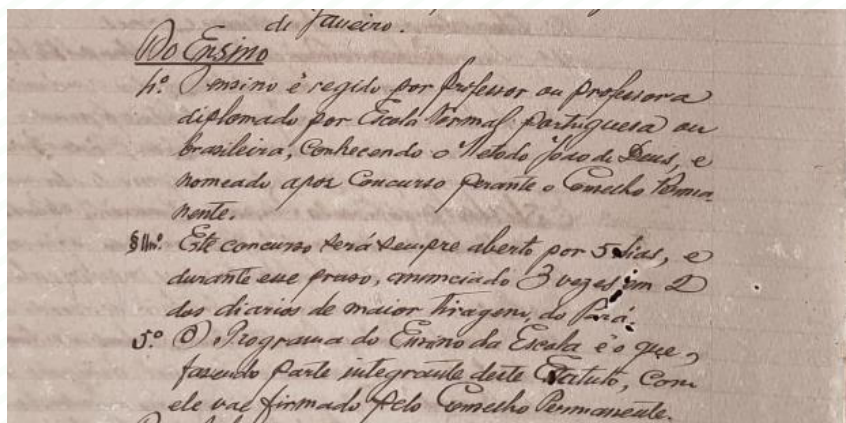


Imagem 7: Página 6 da Livro de Ata Inaugural da Escola Filipa de Vilhena

Fonte: Arquivo da pesquisa

Do Ensino
4º O Ensino é regido por professor ou professora diplomado por Escola Normal portuguesa ou brasileira, conhecendo o Método João de Deus, e nomeado após concurso perante o Conselho Permanente
§Um. Este concurso será sempre aberto por 5 dias, e durante esse prazo anunciado 3 vezes em 2 dos diários de maior tiragem do Pará.

Ao escolher A Cartilha Maternal e o método João de Deus como fonte para a História da Alfabetização no Pará, é preciso definir o que constitui um livro para alfabetizar. A denominação cartilha ou primeiro livro de leitura, abarca aquelas obras concebidas com a intenção de serem usadas no processo de ensino inicial da leitura e da escrita, caracterizada por sua estrutura didática interna e por seu conteúdo.

Realizar uma pesquisa cujo objetivo é verificar os percursos metodológicos que a educação no estado do Pará e especificamente a alfabetização apresenta em sua história é um estudo dos “[...] métodos de ensino da leitura e escrita, aspecto recorrentemente presente nas

fontes documentais e indicativo de acirradas disputas que se estendem até nossos dias.” (MORTATTI, 2000, p.18).

O período histórico que marca a pesquisa deste trabalho são os anos da Primeira República brasileira, nesse caso especificamente, entre os anos 1920-1940. Para o contexto da alfabetização, recorremos novamente à Mortatti (2000) que

Com base nessas possibilidades interpretativas é possível, ainda, explicar esse movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização como indicador, no caso brasileiro, de um duplo movimento: de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação, tendente, nas últimas décadas deste século, a se constituir como campo de conhecimento particular, cuja crescente sistematização passa a demandar abordagem interdisciplinar. (MORTATTI, 2000, p.24).

Os estudos de Mortatti (2000) resultam em “[...] quatro momentos considerados cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização [...]” (MORTATTI, 2000, p. 25), onde

No *primeiro momento*, sobressai-se a disputa entre os partidários do então novo e revolucionário “método João de Deus” para o ensino da leitura baseado na palavração e os partidários dos então tradicionais *métodos sintéticos* - soletração e silabação em que se baseiam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros.

O *segundo momento* se caracteriza por uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura [...].

No *terceiro momento*, observa-se, a partir aproximadamente de meados da década de 1920, uma disputa inicial entre defensores do *método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico)* e partidários do tradicional *método analítico*, com diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e tendência crescente de *relativização da importância do método* [...].

O *quarto momento* se caracteriza por uma disputa que passa a se destacar a partir, aproximadamente, do final da década de 1970 [...]. (MORTATTI, 2000, p. 25-27).

CONSIDERAÇÕES: POR UMA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO NORTE

Este trabalho teve como objetivo indicar, identificar, sinalizar e mostrar resultados iniciais de uma pesquisa sobre a História da Alfabetização no estado do Pará. Os resultados iniciais apresentados por essa pesquisa retratam a Cartilha Maternal e o Método João de Deus sendo utilizados na alfabetização de adultos na Escola Filipa de Vilhena, pertencente ao Grêmio Literário Português, no município de Belém do Pará. Os desafios de se fazer pesquisa em História da Alfabetização, nos conduz a uma reflexão sobre a análise e reformulação do curso de formação de professores e nos convoca à criação de alternativas de trabalhos pedagógicos do processo de alfabetização no “chão da escola”. A alfabetização é um período crucial na escolarização e a compreensão do trabalho do professor na escola e seus caminhos no passado e no presente entre ramais, ilhas, igarapés, interiores e na Belém metropolitana é passaporte para compreensão e formulação de políticas públicas que precisam estar voltadas para a escola básica e os processos de ensino inicial da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Discursos sobre a leitura. Trad. O. Biato e S. Bath. São Paulo: **Ática**, 1995.

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV, e XVIII. Brasília,DF: **Editora da UnB**, 1994.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: **UNESP/IMESP**, 1999.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: **ED. da Unesp**, 2002.

CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. Trad. de Cristina Antunes. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2009.

DEUS, João. Cartilha Maternal ou Arte da Leitura. Primeira Parte. 3ª edição. Lisboa. **Imprensa Nacional**,1878.

DEUS, João. Cartilha Maternal ou Arte da Leitura. Lisboa. **Berthand Editora**, 2013.

DEUS, João. Cartilha Maternal ou Arte da Leitura. Associação de Jardins - **Escola João de Deus**. Lisboa, 2014.

DEUS, João. Guia Prático da Cartilha Maternal. 8ª edição. Associação de Jardins - **Escola João de Deus**. Lisboa, 2014.

COELHO, Maricilde Oliveira. A escola primária no Estado do Pará (1920-1940). São Paulo, 2008. Tese. 213 f. (Doutorado em Educação) - **Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo**, 2008.

GOULART, Cecília Maria Dante Aldigueri. Prefácio. In: SANTOS, Maria dos Santos; ROCHA, Juliano Guerra; Org. História da Alfabetização e suas fontes. Uberlândia: **EDUFU**, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf . Acesso em: 14 abril 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876- 1994). São Paulo: **Editora UNESP**, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: **Oficina Universitária**, 2011.

PROVÍNCIA DO GRÃO PARÁ. Discurso que o Presidente da Província do Grão Pará fez na abertura da 1ª Sessão da Assembléia Provincial do dia 2 de março de 1838. Impresso na Tipografia restaurada de Santos & Santos menor, 1838.

RUY, José. João de Deus: a magia das letras. 1ª edição. Lisboa. Âncora Editora. 2013. SAVIANI, Demerval. Um barão brasileiro no congresso internacional de

Buenos Aires: as ideias pedagógicas de Abílio César de Borges, o Barão de Macaúbas. Revista História da Educação, Pelotas: **ASPHE/UFPEL**, número 7, abril de 2000.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: Nascimento, Maria Isabel Moura et all (Orgs). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2007

SOARES, Magda. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: **Editora UNESP**, 2000.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS

ALVANA MARIA BOF¹
FLAVIA VIANA BASSO²
ROBSON DOS SANTOS³

RESUMO

Este estudo investiga os impactos da pandemia Covid-19 na alfabetização das crianças nas escolas públicas brasileiras. Considerando as condições em que ocorreu o processo de alfabetização das crianças, analisa as estratégias adotadas pelas escolas de anos iniciais do ensino fundamental (EF) para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem de seus alunos, durante a suspensão das aulas presenciais e busca verificar os possíveis reflexos dessas novas condições de ensino nos resultados da alfabetização das crianças, comparando dados dos períodos pré e pós pandemia. Para as análises foram utilizados dados da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad-c). Os resultados apontam consideráveis desigualdades na adoção de estratégias para a continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas

- 1 Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Diret/Inep), Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutora em Educação pela The George Washington University (Estados Unidos), alvana.bof@inep.gov.br;
- 2 Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Diret/Inep) e Mestre em Administração Pública pela Universidade de Brasília (UnB), flavia.basso@inep.gov.br;
- 3 Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Diret/Inep). Doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), robson.santos@inep.gov.br.

presenciais entre as escolas, redes de ensino, regiões e unidades federativas. Quanto aos resultados da alfabetização das crianças, constata-se um aumento, em 2021, no percentual de crianças de 7/8 anos que não sabe ler e escrever no País. Resultados do Saeb 2º ano do EF pré e pós pandemia evidenciam um aumento no percentual de alunos cuja proficiência está localizada nos níveis mais baixos da escala de proficiência de Língua Portuguesa. Desigualdades são verificadas ao se considerarem as regiões geográficas, entes federativos, localização rural/urbana e raça/cor das crianças. Os resultados sugerem ainda que houve um aumento nas desigualdades educacionais após a pandemia.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Básica; Pandemia Covid-19; Desigualdades.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 que assolou o Brasil em 2020 e 2021 impactou consideravelmente o funcionamento das escolas e redes de ensino brasileiras, afetando assim o processo de escolarização de milhares de crianças. Repentinamente, os estudantes tiveram as aulas suspensas e as dinâmicas de ensino-aprendizagem, quando continuadas, sensivelmente alteradas. O ensino presencial deu espaço ao ensino remoto. A interação professor-aluno que rotineiramente acontece nas salas de aula foi substituída por outras formas de ensino, de acordo com a capacidade das redes de ensino/escolas de responderem à situação estabelecida e também conforme as condições do contexto socioeconômico em que vivem as famílias.

As mudanças nas condições e formas de ensino durante a pandemia assumem contornos ainda mais contundentes quando se trata das crianças pequenas, que estavam prestes a vivenciar ou estavam vivenciando o processo de alfabetização. As especificidades desse processo fazem com que o fechamento das escolas e a falta do contato presencial com o professor sejam muito mais sentidos pelos alunos, uma vez que a criança ainda não possui autonomia para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e necessita da mediação de um adulto para lhe orientar, guiar e motivar. Uma grande preocupação que se apresenta com o fechamento das escolas nessa etapa é uma possível ruptura do ciclo de alfabetização das crianças, que necessitam de um acompanhamento sistemático e de estímulos/motivação para seguir confiantes no percurso de desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita previstas para esse estágio. Com as aulas presenciais suspensas e entendendo que a fase de alfabetização requer o acompanhamento de um adulto mediador, como terá ocorrido o processo de alfabetização das crianças brasileiras durante o período da pandemia? E que efeitos (se existentes) o contexto teria produzido sobre os resultados da alfabetização dessas crianças?

Há um conjunto de estudos que buscaram demonstrar os impactos da pandemia na Educação no Brasil. O documento “Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus” (Lima, 2021) sintetiza resultados de cinco estudos realizados entre março e junho de 2020 colhendo informações de diversos atores educacionais. Outro relatório intitulado “A Educação não pode esperar” elaborado pelo

Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), Instituto Rui Barbosa (IRB) e um conjunto de Tribunais de Contas estaduais e municipais (CTE-IRB/Iede, 2020) apresenta uma investigação realizada em 2020 para mapear ações das redes de ensino durante a pandemia. Foram 249 redes de ensino de todas as regiões do País. Os resultados mostram que a adoção de estratégia(s) para oferecer atividades pedagógicas aos estudantes no período em que houve a suspensão das aulas presenciais foi bastante diferente entre as redes de ensino das regiões brasileiras. O relatório apresenta as estratégias adotadas pelas redes de ensino para a continuidade das atividades pedagógicas durante o período de suspensão das aulas, bem como a forma e a periodicidade com que os conteúdos eram disponibilizados. Para a etapa dos anos iniciais, foram recorrentes as respostas das redes que relataram priorizar atividades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações básicas de matemática. Observou-se ainda a preocupação de alguns gestores em evitar uma ruptura drástica do ciclo de alfabetização, buscando, para isso, oferecer orientações aos responsáveis das crianças de como estimulá-las e sugerindo atividades envolvendo o alfabeto.

Com o intuito de agregar e ampliar as informações sobre esse debate, o objetivo deste estudo foi investigar as condições em que ocorreu o processo de alfabetização⁴ das crianças nas escolas brasileiras durante a pandemia de Covid-19 em 2020, analisando: i) as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pelas escolas de anos iniciais do ensino fundamental durante a suspensão das aulas presenciais e ii) os possíveis reflexos dessas novas condições de ensino nos resultados da alfabetização.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado com base em análises estatísticas utilizando-se duas bases: dados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2020 e dados da Pesquisa

4 Considera-se a alfabetização como a “apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia” (Brasil, 2021).

Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-C), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período pré e pós pandemia. A análise dos dados objetivou identificar quais foram as estratégias adotadas pelas escolas dos anos iniciais do EF para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos. A partir desses dados buscou-se identificar possíveis efeitos da suspensão das aulas presenciais no período pandêmico na aprendizagem das crianças, especialmente sua alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pandemia afetou sensivelmente o funcionamento regular das escolas de anos iniciais do ensino fundamental no País. Dados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, produzidos pelo Inep, mostram que cerca de 99% das escolas públicas brasileiras que ofertam matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental suspenderam as aulas presenciais durante a pandemia em 2020. Embora a maioria dessas escolas adotou alguma estratégia de ensino não presencial durante o período de suspensão das aulas, há 2,4% delas que não adotaram nenhuma estratégia e cerca de 3% que não forneceram essa informação.

A análise das estratégias e ferramentas adotadas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos pelas escolas públicas que ofertam os anos iniciais do EF durante a suspensão das aulas presenciais revela que a estratégia mais utilizada foi a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (95,9%), seguida pela disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (71,3%) (Gráfico 1). É interessante notar, não obstante, que há um percentual bem menor de escolas públicas que realizaram treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (21,2%), proveram atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis (57,1%), ou suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos (52,6%), o que pode indicar que muitos estudantes podem não ter recebido uma orientação mais efetiva quanto ao uso dos materiais enviados e as atividades a serem realizadas.

Observa-se, nesse aspecto, que para as escolas privadas, os percentuais das que adotaram essas três estratégias foram bem superiores: 62,8% proveram treinamento aos pais/responsáveis e alunos, 82,5% atendimento virtual ou presencial aos pais/alunos e 78,5% suporte aos pais/alunos para a elaboração/desenvolvimento do plano de estudo. Tendo em vista a necessidade de mediação de um adulto no processo de alfabetização da criança, a falta dessa preparação/orientação dos pais/adultos responsáveis pode indicar limitações consideráveis no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças, especialmente na fase de alfabetização.



Gráfico 1 - Percentual de escolas públicas e privadas que adotaram estratégias para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Brasil – 2020.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pesquisa de Resposta Educacional à Pandemia 2020 (Inep).

Uma análise mais detalhada das escolas públicas de anos iniciais do EF que adotaram a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos, mas não ofereceram algum tipo de treinamento/atendimento/suporte junto aos pais/responsáveis aponta que, no Brasil, 19,5% das escolas de anos iniciais não adotaram essas estratégias, estando mais concentradas em estados das regiões Norte e Nordeste (Gráficos 2 e 3). Destacam-se os maiores percentuais no Amazonas (32,5%), Tocantins (32,3%), Pará (30,5%), Acre (29,6%), Maranhão (28,6%) e Piauí (27,7%). Analisando, por outro lado, os percentuais de escolas que adotaram a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos ou via internet e realizaram, concomitantemente, algum tipo de “treinamento” ou atendimento/suporte junto aos pais alunos para uso de métodos/materiais de ensino não presencial, observa-se que a concentração de escolas ocorre em algumas unidades federativas das regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste e Sul, destacando-se o Distrito Federal (92,9%), São Paulo (91,8%), Santa Catarina (86,0%), Goiás (84,0%), Rio Grande do Sul (83,5%) e Mato Grosso do Sul (82,9%).

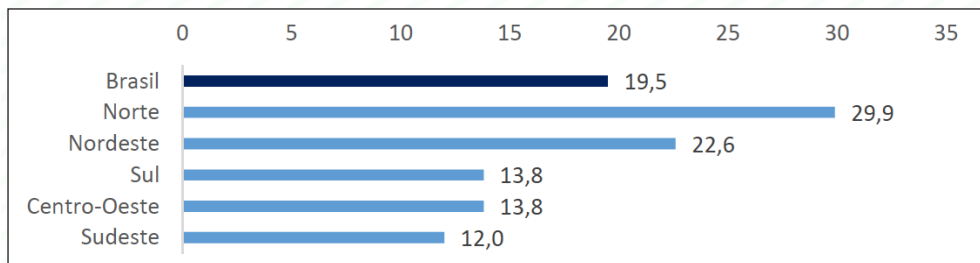


Gráfico 2 – Percentual de escolas públicas que adotaram a disponibilização de materiais pedagógicos sem treinamento/atendimento/suporte aos pais/alunos para uso dos materiais pelas escolas públicas - Brasil e regiões – 2020.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pesquisa de Resposta Educacional à Pandemia 2020 (Inep).

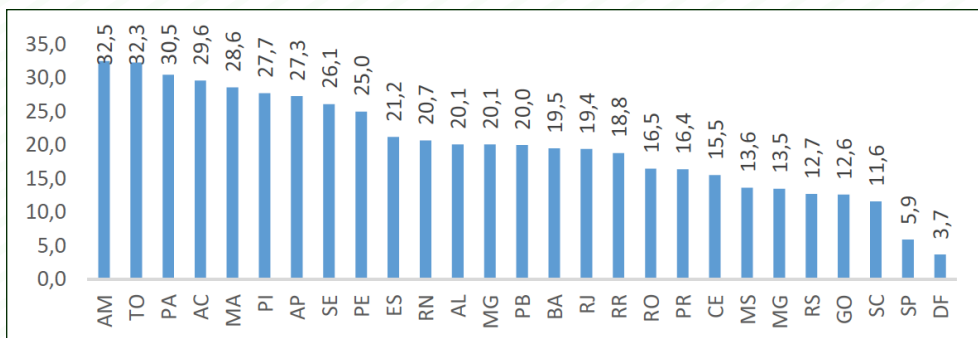


Gráfico 3 – Disponibilização de materiais pedagógicos sem treinamento/atendimento/suporte aos pais/alunos para uso dos materiais – Unidades Federativas – 2020.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pesquisa de Resposta Educacional à Pandemia 2020 (Inep).

Esses resultados explicitam as diferenças regionais e entre os entes federados na oferta de atividades pedagógicas não presenciais com a utilização de materiais pedagógicos, conjuntamente com a formação/preparação da pessoa que possivelmente acompanhará as atividades da criança em casa. As diferenças observadas na adoção de estratégias de formação/suporte aos pais/responsáveis podem significar que esses estudantes tiveram seu processo de alfabetização prejudicado.

Retomando os resultados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil apresentados no Gráfico 1 e analisando os dados referentes às escolas que adotaram como estratégia de ensino não presencial a realização de aulas ao vivo com possibilidade de interação entre alunos e professor pela Internet ou a transmissão de aulas síncronas pela internet, verifica-se o número restrito de escolas públicas que adotaram essas estratégias no País (32% e 22,6%, respectivamente), percentuais bem inferiores aos observados na rede privada: 82,5% e 72,8%, respectivamente. Observa-se ainda que o percentual de escolas privadas que adotaram a transmissão de aulas gravadas (assíncronas) pela internet (79,4%) foi expressivamente maior do que o das escolas públicas (46%).

Tais desigualdades na adoção de estratégias ancoradas nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se expressam também entre as escolas públicas das regiões brasileiras e entes federados, como ilustram os Gráficos 4 e 5. Analisando as escolas públicas que

adotaram alguma estratégia que exija conexão à internet, verifica-se que a região Norte é a que congrega o menor percentual de escolas que adotaram qualquer uma dessas estratégias (20,3%), havendo uma diferença acentuada entre o percentual de escolas que as adotaram no Distrito Federal (89,1%), Ceará (84,5%), São Paulo (79,1%) e Goiás (75,0%), comparativamente ao Acre (9,6%) e Amazonas (14,2%).

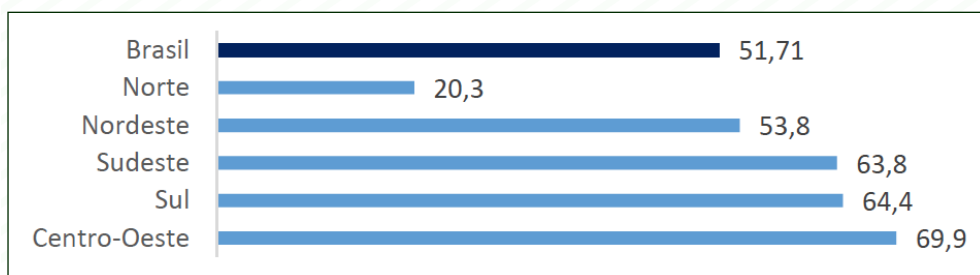


Gráfico 4 – Percentual de escolas públicas que adotaram a realização ou transmissão de aulas síncronas via internet ou a disponibilização de aulas previamente gravadas pela Internet – Brasil e regiões – 2020.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pesquisa de Resposta Educacional à Pandemia 2020 (Inep).

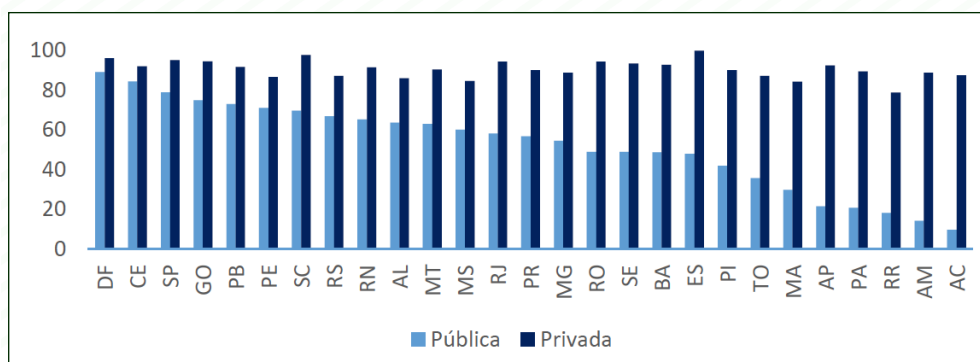


Gráfico 5 – Percentual de escolas públicas e privadas que adotaram a realização ou transmissão de aulas síncronas via internet ou a disponibilização de aulas previamente gravadas pela Internet – Unidades da Federação – 2020.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pesquisa de Resposta Educacional à Pandemia 2020 (Inep).

A respeito da adoção de estratégias de ensino que se ancoram na internet, é importante considerar como o emprego dessas tecnologias/

internet para atividades pedagógicas de aprendizagem ocorria antes da pandemia nas escolas e se houve mudanças durante a pandemia. Como se depreende do cartograma apresentado na Figura 1, que ilustra o percentual de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que utilizam a internet como recurso de aprendizagem antes da pandemia (2019) e depois da pandemia (2021), ocorreu uma ampliação no percentual de escolas que faziam uso desse recurso. Em 2019, a utilização era mais frequente em municípios das regiões Sudeste e Sul; já em 2021, observa-se uma ampliação do uso tanto nas regiões Sudeste e Sul quanto nas regiões Centro-Oeste e Nordeste. Em ambos os anos, como se vislumbra, o recurso foi bem menos utilizado em escolas situadas nos municípios da região Norte e alguns estados no Nordeste como MA, TO, PI e norte da Bahia.

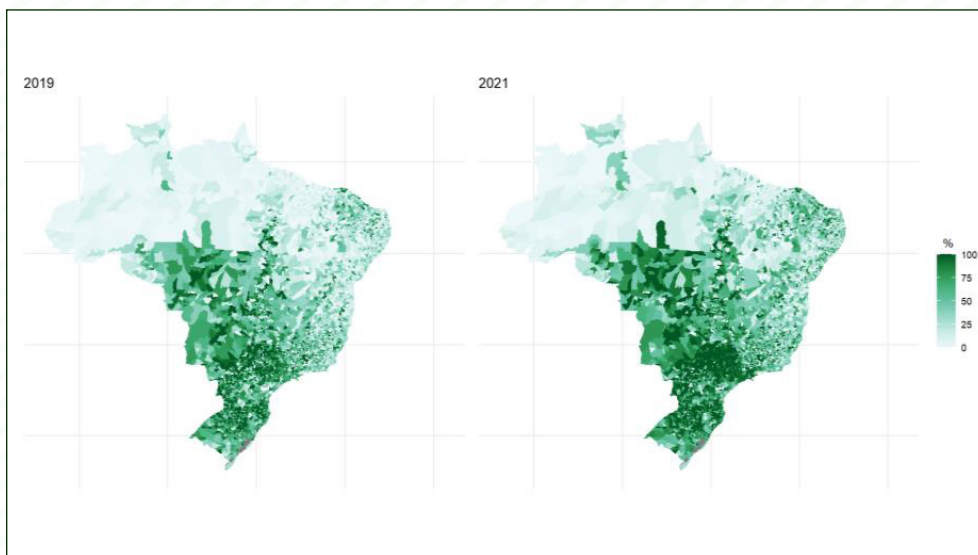


Figura 1 - Percentual de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que utilizam a internet como recurso de ensino aprendizagem, por município – Brasil (2019/2021).

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2019/2021)

Esses dados revelam as condições desiguais entre as escolas anteriores ao contexto da pandemia e sugerem que, instituições que faziam uso de recursos de internet para as atividades de aprendizagem e estão situadas em localidades onde este acesso é disponibilizado possuem, potencialmente, uma maior experiência didático-pedagógica

com esses instrumentos, assim como uma infraestrutura que poderia ser empregada com mais agilidade no contexto pandêmico. Note-se que são os municípios da região Norte e de partes da região Nordeste os que justamente abrigam as escolas que tinham menos condições de partida para enfrentar o contexto da pandemia.

O Gráfico 6 apresenta os resultados da Pesquisa Covid-19 em relação às estratégias adotadas pelas escolas públicas e privadas de anos iniciais do EF junto aos professores. Nota-se inicialmente que, enquanto a maioria das escolas públicas e privadas declararam ter reorganizado ou adaptado o planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos com os professores, há um percentual menor de escolas públicas (84,8%) que declarou ter realizado reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades, comparativamente à rede privada (95,5%). Chama muito a atenção ainda que somente pouco mais da metade das escolas públicas (55,7%) declararam ter promovido treinamento com seus professores para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial, enquanto para a rede privada esse percentual foi de 84,1%.

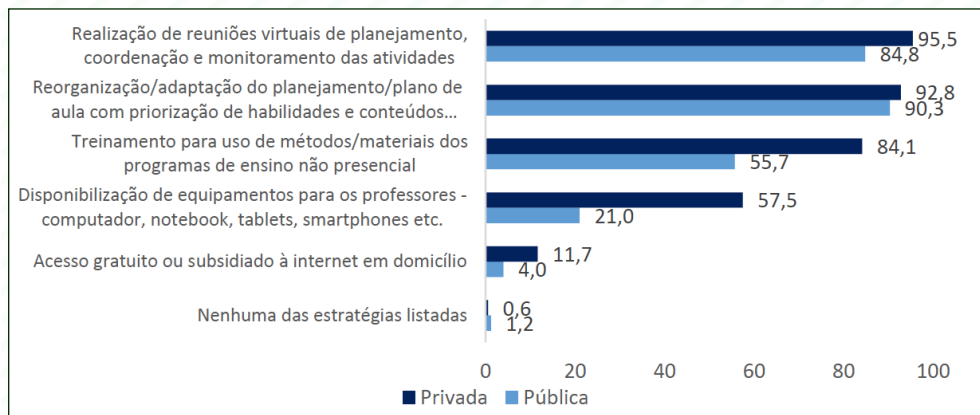


Gráfico 6 - Percentual de escolas públicas e privadas que adotaram estratégias junto aos professores durante a suspensão das aulas presenciais – Brasil – 2020.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pesquisa de Resposta Educacional à Pandemia 2020 (Inep).

Analisando as respostas das escolas por unidade da Federação também se verificam discrepâncias quanto à promoção de treinamento junto aos professores para uso de métodos/materiais dos programas

de ensino não presencial: enquanto 93,5% e 84,9% das escolas públicas do Distrito Federal e de Santa Catarina, respectivamente, adotaram essa estratégia com os professores, no Pará e na Bahia esse percentual foi menos da metade: 40,3%.

Quanto à comunicação entre o aluno/famílias e a escola/professor durante a suspensão de aulas presenciais (Gráfico 7), constata-se que 81,3% das escolas públicas de anos iniciais do EF adotaram como estratégia a manutenção de canal de comunicação direto dos alunos com os professores (por e-mail, telefone, redes sociais, aplicativo de mensagens) e 75,5% a manutenção de canal de comunicação dos alunos com a escola. Nota-se, não obstante, quando os dados são analisados por unidade da federação e pelas redes estaduais e municipais, que há uma variação considerável entre os estados brasileiros.

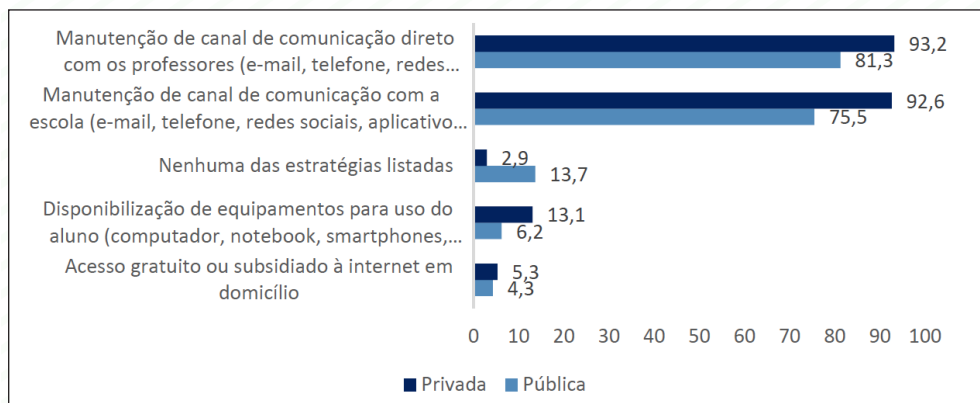


Gráfico 7 - Percentual de escolas públicas e privadas que adotaram estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos alunos – Brasil – 2020.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pesquisa de Resposta Educacional à Pandemia 2020 (Inep).

De modo geral, os resultados apresentados nesta seção revelam expressivas desigualdades entre as escolas de anos iniciais do EF das unidades Federativas e regiões brasileiras na adoção de estratégias para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem no período da pandemia.

EFEITOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM/ ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS

Diante das desigualdades na resposta à pandemia retratadas na seção anterior, uma questão que surge naturalmente é quais teriam sido os reflexos ou efeitos (se existentes) desse período nos resultados da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização no País. Para lançar luzes sobre o que ocorreu durante a pandemia em relação à alfabetização das crianças, apresentam-se a seguir algumas análises de dados provenientes do suplemento de Educação da PNAD-C, que são coletados trimestralmente junto aos chefes de domicílios em nível nacional e possuem uma questão que se relaciona com a alfabetização das crianças. A pergunta específica aborda se as crianças que residem no domicílio sabem ler e escrever. Para as análises, considerou-se a população de crianças de 7 e 8 anos, idade em que, teoricamente, a criança teria passado por, pelo menos, dois anos de escolarização com foco na alfabetização.

Os resultados gerais no nível nacional são ilustrados no Gráfico 8, que apresenta o percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabiam ler e escrever, no período de 2012 a 2022.

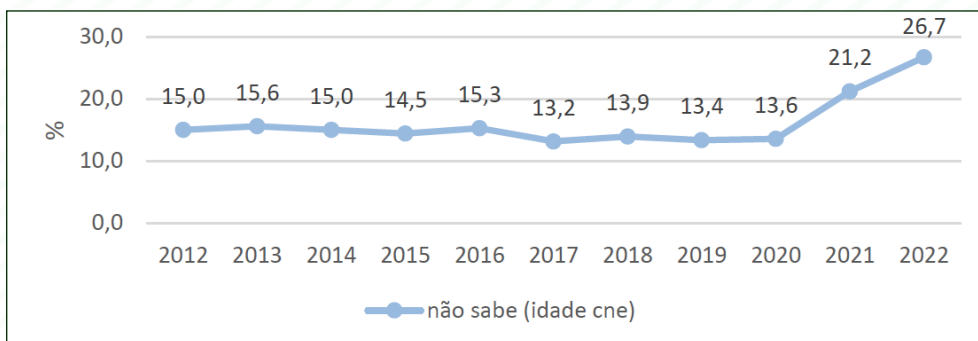


Gráfico 8 – Percentual da população de 7 e 8 anos que não sabe ler e escrever – Brasil – 2012-2022.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pnad-c 2012-2022 (IBGE).

Na análise, percebe-se claramente um aumento considerável, a partir de 2021, no percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever. De pouco mais de 13% em 2019 e 2020, o montante de crianças que não sabem ler e escrever subiu para 21,2% em 2021 e

26,7% em 2022, aumento expressivo que pode estar refletindo o período pandêmico de 2020.

A análise dos dados nas regiões brasileiras e unidades federativas permite constatar que ocorreu um aumento na proporção de crianças de 7 a 8 anos que não sabem ler e escrever após o período de suspensão das aulas presenciais em todas as unidades da federação (Gráfico 9).

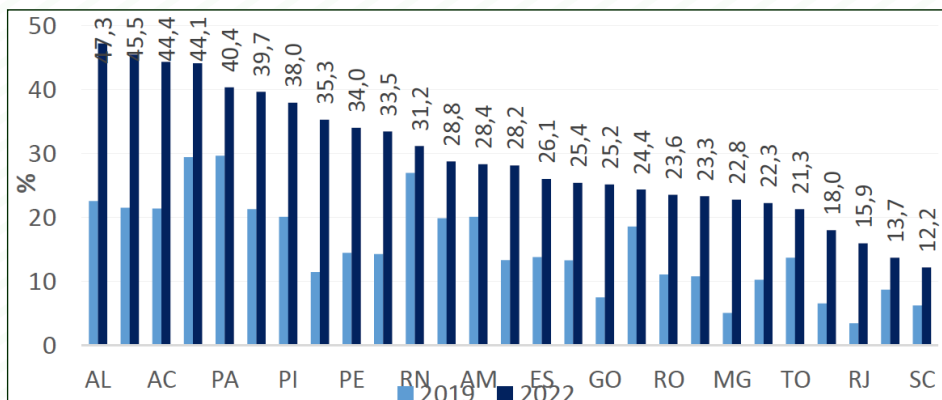


Gráfico 9 – Percentual da população de 7 e 8 anos que não sabe ler e escrever – Unidades Federativas – 2012-2022.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pnad- 2012-2022 (IBGE).

Informações relevantes são obtidas quando esses dados da PNAD-C são desagregados de acordo com a raça/cor da criança (Gráfico 10). Em todos os anos da série histórica (2012-2022), os percentuais de crianças negras que não sabem ler e escrever são consideravelmente maiores do que os das crianças brancas.

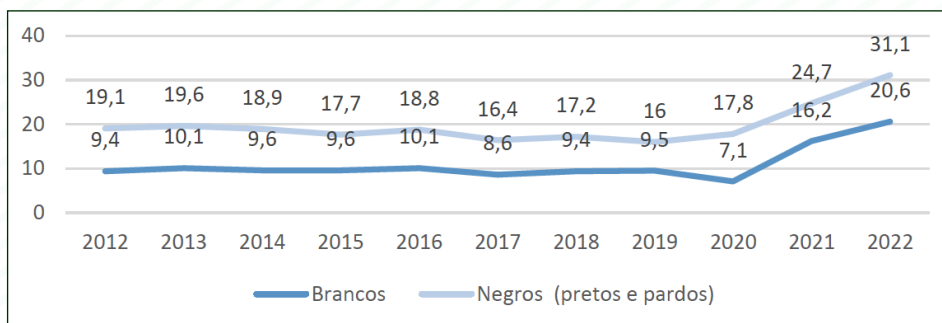


Gráfico 10 – Percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabe ler e escrever, por raça/cor – Brasil - 2012-2022.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados da Pnad-c 2012-2022 (IBGE).

Os dados da PNAD-C apresentados configuram um cenário de aumento considerável no percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever em 2021 e 2022 no País, consistentemente com os resultados do Saeb – 2º ano do EF de 2019 e 2021 que revelam um expressivo aumento do percentual de alunos do 2º ano do EF cuja proficiência está situada nos níveis mais baixos da escala de proficiência de Língua Portuguesa. Há indicações de que as crianças residentes em estados das regiões Norte e Nordeste, que estudam em escolas nas zonas rurais e pertencentes a determinados grupos sociodemográficos, como as crianças negras, parecem ter sido mais negativamente afetadas pela conjuntura escolar evocada pela pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo não deixam dúvidas: houve desigualdades muito expressivas nas oportunidades para a continuidade da realização das atividades de ensino-aprendizagem durante a pandemia entre os alunos das escolas de anos iniciais do EF brasileiras. As crianças mais afetadas foram as residentes em municípios do Norte, em alguns estados do Nordeste e municípios/redes de ensino espalhados pelo País, cujas escolas/redes de ensino não lograram garantir condições essenciais para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem em seu processo de alfabetização, seja pelas carências da própria escola, seja pela precariedade das condições de infraestrutura e acesso a tecnologias de informação e comunicação das famílias.

A investigação sobre os possíveis reflexos das mudanças na rotina escolar causadas pela pandemia na alfabetização das crianças brasileiras aponta que houve um aumento expressivo do percentual de crianças de 7 e 8 anos de idade que não sabem ler e escrever em 2021 e 2022, após o ano escolar pandêmico de 2020. Desigualdades também são observadas na alfabetização em relação à área da residência ou escola da criança e sua raça/cor.

Os impactos e consequências geradas na educação brasileira pela pandemia da Covid-19 são evidentes e provavelmente vão persistir por anos, afetando a trajetória escolar e as vidas de milhares de crianças. Não há como fechar os olhos a essa dura realidade. Cabe ao poder público federal, estadual e municipal planejar e operacionalizar imediatamente políticas/programas para a minimização dos efeitos

nefastos da pandemia na escolarização das crianças, sobretudo as pobres, negras e mais vulneráveis, e resgate das aprendizagens perdidas. Ações conjuntas entre o Ministério da Educação, governos estaduais e municipais, redes de ensino e comunidades escolares são cruciais e urgentes para garantir que o retorno dos alunos ao ensino presencial seja acompanhado de programas/ações concretas de resgate das aprendizagens, da motivação e da confiança dos estudantes. É nosso dever garantir que todas as crianças brasileiras sejam efetivamente alfabetizadas e prossigam sua caminhada escolar amparadas, com aprendizagens em níveis adequados e confiantes em seu futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados**, v. 56, n. 3, p. 571–603, 2013.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

CTE-IRB/IEDE. A Educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus. Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa e Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, junho 2020. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020. » [https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.p df](https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf)

LIMA, Ana Lúcia D'Império. Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades. [S. l.]: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf. Acesso em 24 de maio de 2022.

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS¹

JÉSSICA CASTRO²
JANETE LYRA³
ZENA EISENBERG⁴

INTRODUÇÃO

Entre o final de 2019 e começo de 2020, a COVID-19 se espalhou pelo mundo e transformou nosso modo de conviver. Em diferentes países, foi necessário adotar medidas de proteção que incluíram o uso de máscaras, distanciamento social e o reforço da higienização das mãos. Com esse novo vírus por todo o planeta precisamos nos isolar e, com isso, a educação sofreu grandes implicações. No Brasil, o modelo de ensino presencial foi interrompido bruscamente em março de 2020 e as crianças deixaram de frequentar as escolas. Em cada estado brasileiro ocorreram adaptações para o ensino das crianças. Neste estudo, focamos na realidade da rede de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro.

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação do departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ, jessicaastro@gmail.com;
- 3 Professora co-orientadora: : Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, RJ, janetetlyra@gmail.com ;
- 4 Professora orientadora: Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela The City University of New York, Professora Associada I no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ, zwe@puc-rio.br.

Na capital carioca, o ano de 2020 foi um período no qual o Ensino Remoto Emergencial predominou com as crianças em suas casas e as atividades escolares sendo enviadas através de aplicativos de mensagens e redes sociais – não havia um direcionamento oficial para os professores, apenas sugestões de como poderiam trabalhar. Já em 2021, com a mudança de governo, ocorreu também uma mudança do trabalho realizado pela rede de ensino. Foi criado um aplicativo (Rioeduca em casa) e novas orientações foram lançadas periodicamente.

Após o início da vacinação, o modelo de ensino mudou para híbrido. Neste novo modelo, as escolas foram organizadas com rodízio de grupo de alunos por semana: os alunos frequentavam a escola em semanas alternadas. Na semana em que não iam para a escola, recebiam atividades para serem feitas em casa. Neste primeiro momento, o tempo limite na escola era de três horas, tanto para o aluno quanto para os professores e foi priorizado o retorno presencial dos alunos das turmas de alfabetização.

Com isso, professores e alunos tiveram aos poucos o retorno ao presencial. Semanalmente, saíam orientações informando os protocolos a serem adotados, com as turmas que iriam retornar e com a carga horária que ficariam na escola. Desta forma, percebemos o quanto a rotina escolar e o trabalho docente foram afetados, por isso, fez-se necessário compreendermos melhor como foram desenvolvidas as atividades docentes nesse momento. Neste trabalho, focaremos nas entrevistas realizadas com as professoras com o objetivo de descrever o trabalho de alfabetização realizado por elas durante o período de afastamento da escola e compreender as suas percepções acerca do processo de alfabetização dos alunos nesse período.

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento com a aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio com número de protocolo 41-2022. Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, tratando-se de um estudo de caso e contou com entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro.

A escola foi selecionada devido aos seus bons resultados no IDEB e foi indicada por sua coordenadoria regional de ensino. As entrevistas

foram realizadas na escola de forma individual, em agosto de 2022 com duração entre 19 a 35 minutos. Participaram das entrevistas: duas professoras do 1º ano, uma professora do 2º ano, uma professora do 3º ano e uma professora do 4º ano.

Nosso objetivo ao entrevistar as professoras foi de compreender o que elas acham do nível atual da aprendizagem de seus alunos, verificar quais as habilidades elas esperavam que eles tivessem e que ainda não foram consolidadas e levantar quais são os efeitos que elas perceberam da pandemia no processo de alfabetização. Para isso, entrevistamos todas as professoras com intuito de contemplar tanto as professoras que atuaram com o ciclo de alfabetização durante a pandemia, quanto com aquelas que estão atuando com a alfabetização independente do ano escolar no momento atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de alfabetização envolve diversas questões, dentre as quais uma refere-se à necessidade da escola compreender que a aprendizagem da língua escrita requer um ensino que vai além da decodificação, do treino e da memorização. É o que Magda Soares (2021) chama de alfalettrar, conceito apresentado pela autora para indicar ser necessário alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para explicar esse conceito, a autora apresenta sua visão de que alfabetização não se trata de simplesmente aprender um código, mas de aprender um sistema de representação no qual os grafemas (signos/ códigos escritos) representam os sons da fala (fonemas) (SOARES, 2021, p.11). A alfabetização, de acordo com a autora, é o processo de apropriação de um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades, necessários para a prática da leitura e da escrita. Como exemplo, temos a habilidade motora de uso do lápis, borracha, habilidade de ler e escrever de acordo com as convenções de escrita (esquerda para direita, de cima para baixo), organização espacial do texto, entre outros (ibidem, p.27).

Já o letramento para Soares (2021, p.12), é visto como “o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita”. Está relacionado às capacidades de uso da escrita de forma a se inserir na vida em sociedade e de forma pessoal que envolva o sistema escrito e, portanto, está relacionado às demandas sociais e culturais da escrita. São exemplos: habilidade de interpretar e produzir

diferentes tipos de textos, capacidade de ler ou escrever com diferentes tipos de objetivos, entre outros (ibidem, p.27).

Compreender e aplicar esses conceitos distintos, simultâneos e interdependentes é fundamental para entendermos que é possível que toda criança aprenda a ler e a escrever, como defende Soares (ibidem, p,13), desde que a ela sejam oferecidas possibilidades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e, ao mesmo tempo, sobre os usos sociais da escrita.

Para Mainardes (2021), a pandemia atingiu de forma mais intensa os alunos em processo de alfabetização, uma vez que não há autonomia destes na leitura e na escrita, considerando que esta aprendizagem não é feita de forma espontânea. O autor indica que é necessária a troca do educando, seja com um par ou por meio da mediação pedagógica, da orientação e acompanhamento.

A mediação pedagógica possui um componente afetivo. Nada substitui o contato com a criança, o olhar, a palavra de estímulo. Pegar na mão para ajudá-la a escrever algo, convidá-la para vir ao quadro, apontar uma palavra com o dedo, ler partilhadamente com ela pequeno texto, uma frase, uma palavra, uma letra. (MAINARDES, 2021, p. 60)

Tais componentes fazem parte do processo de aprendizagem da criança e, com o isolamento social, não puderam ser postos em prática. O período de afastamento trouxe implicações para a alfabetização, como veremos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas foram audiogravadas e analisadas com o uso do *software* ATLAS.Ti, categorizando as respostas de forma temática. Utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008) para nossas análises. Elencamos a seguir os temas mais citados nas entrevistas.

Ao serem questionadas sobre quais os principais efeitos da pandemia, as professoras indicaram perceber em seus alunos: dificuldade na coordenação motora, agitação, falta de concentração, dificuldade quanto à organização do caderno, dificuldade em compreender comandos relacionados a conceitos espaciais.

Em relação à coordenação motora, elas relataram que os alunos – principalmente aqueles que fizeram a Educação Infantil de forma remota ou híbrida - demonstraram dificuldade para segurar o lápis e para cortar com a tesoura. Em relação aos comandos, as professoras relatam que, ao indicar uma posição – seja acima, abaixo ou maior, menor - as crianças não conseguiram compreender. Esses conceitos e habilidades são alguns daqueles que são aprendidos durante a Educação Infantil, contudo não foram desenvolvidos como o esperado. Em relação à organização do caderno, as professoras explicaram que algumas crianças não conseguiam usá-lo adequadamente: não conseguem fazer a transposição do quadro para o caderno, pois não associam a relação do tamanho da letra com o espaço específico para a escrita.

Para Soares (2021), essas habilidades fazem parte do processo de alfabetização. Essas aprendizagens não se dão de forma espontânea. É preciso que alguém as ensine. Fazem parte do rol de conteúdos chamados de procedimentais, ou seja, é preciso realizar a atividade algumas vezes para que se aprenda como fazer. Inicialmente sob a supervisão de alguém mais experiente, até a completa autonomia.

As professoras relataram que as crianças retornaram com muita agitação, muitas vezes não conseguindo prestar atenção nas aulas e/ou nas atividades, com isso demonstraram também impaciência para realizar as tarefas. De acordo com elas, os alunos não estão com autonomia para fazer as tarefas ou mesmo cuidar do próprio material, esperando que seja informado a cada momento o que deve ser feito. Relatam que isso acontece mesmo com as crianças que frequentavam a escola antes da pandemia. É como se tivessem perdido a compreensão da rotina escolar e o que se espera deles nesse espaço.

Para facilitar e promover a alfabetização das crianças, as professoras relataram algumas estratégias como: atividades adaptadas, reforço escolar, divisão dos alunos em sala e avaliação diferenciada. A primeira estratégia está relacionada a selecionar atividades de acordo com o nível de cada aluno. Já o reforço variou de acordo com as professoras: foi realizado em sala com cada aluno indo à mesa da professora para realizar uma atividade; foi realizado em dias específicos no horário da aula de Educação Física e; também quando os alunos eram atendidos

pelo programa Mais Alfabetização⁵, recebendo uma profissional específica para atuar diretamente com esses alunos com mais dificuldades. A divisão dos alunos em sala foi a estratégia adotada pela professora que utiliza uma mesma atividade para todos os alunos, contudo os separa de acordo com os conhecimentos acerca da leitura e escrita. Em relação à avaliação diferenciada, a professora relata que faz a leitura da prova para os alunos não alfabetizados e os que já são leitores realizam a avaliação em momento separado.

Um dos pontos principais que as professoras destacaram em suas entrevistas foi a importância da parceria com as famílias. Em todos os anos escolares, as professoras apontaram que há defasagem na aprendizagem de seus alunos e afirmaram que houve pouca devolutiva das atividades enviadas durante o isolamento social. Contudo, ressaltam que o estímulo da família no retorno ao presencial foi essencial para que pudessem suprir as necessidades das crianças.

Como apontamos anteriormente, a criança, principalmente em processo de alfabetização, precisa de ajuda e suporte para realizar suas tarefas. Ainda não há autonomia para fazer o dever de casa ou ler um livro. E, portanto, é essencial o apoio da família para ajudá-la a retomar essas atividades e em sua rotina de estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a pandemia alterou significativamente a rotina escolar na escola estudada. Os dois anos afetaram os alunos em processo de alfabetização. A partir da visão das professoras, percebemos que as crianças não puderam desenvolver aprendizagens importantes que são ensinadas dentro do processo de escolarização. Trouxemos a visão de algumas professoras acerca do impacto nas crianças e o que estão fazendo para ajudá-las, consideramos importante que sejam consideradas a visão das famílias e das próprias crianças também.

Palavras-chave: Alfabetização, pandemia, Leitura e escrita, isolamento social, aprendizagem.

5 Programa do Governo Federal, cujo objetivo é apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos matriculados no 1º e 2º ano de escolaridade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

SOARES, M.. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

MAINARDES, J.. **Alfabetização em tempos de pandemia**. CONSTANT, E.(org.), 2021.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DIÁLOGO COM OS DESAFIOS APONTADOS POR DUAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE ABAIARA, CEARÁ

MARIA DASDORES PEREIRA DE OLIVEIRA¹
MARIA DO SOCORRO MORAES SOARES RODRIGUES²
FRANCISCA JAMÍLIA DE OLIVEIRA BARROS³
LILIANNE MOREIRA DANTAS⁴
NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar os desafios apontados por professores da sala de aula comum no processo de inclusão de alunos com deficiência (física, sensorial, intelectual, Transtorno do Espectro Autista), em escolas da rede pública municipal de Abaiara, Ceará. O percurso metodológico desta pesquisa qualitativa encontra sustentação na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); como nos estudos de Baptista (2015), Ropoli; Mantoan; Santos; Machado (2010) e contou com os instrumentos para análise a entrevista semiestruturada que foi realizada

- 1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, dasdoresoliveira48@gmail.com; ;
- 2 Mestra e doutoranda em Educação Brasileira, Faculdade de Educação- UFC, professorasocorro@gmail.com;
- 3 Mestra e doutoranda em Educação Brasileira, Faculdade de Educação- UFC, proffamiliao-liveira@gmail.com;
- 4 Doutora e mestra em Educação Brasileira, Faculdade de Educação- UFC, lilladantas2@gmail.com;
- 5 Professor orientador: Mestra e Doutoranda em Educação Brasileira, Faculdade de Educação - UFC, anaydien@yahoo.com.br

com duas professoras que atuam na sala de aula comum. Os resultados apontam como desafios para a implementação do processo de inclusão com qualidade e equidade: Ausência e/ou formato das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Abaiara-Ce; A ausência do Atendimento Educacional Especializado nas escolas da zona rural; e A não aceitação por parte da família da situação de deficiência do estudante. Pode-se concluir que a falta de formações que tratam da cultura inclusivista nas escolas dificulta a prática educativa tanto do professor do AEE como da sala comum, dado que esses profissionais, por muitas vezes, não têm acompanhamento pedagógico qualificado. Assim, a formação continuada em contexto e o maior envolvimento dos atores envolvidos no processo de inclusão escolar: Professores, gestão da escolar e familiares dos alunos com deficiência, podem ser aspectos importantes e propulsores para a inclusão escolar com qualidade e equidade.

Palavras-chave: Inclusão, Alunos com deficiência, Sala de aula comum.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma concepção de ensino que visa garantir o direito de todos à educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva- PNEEPI (BRASIL, 2008) especificamente no seu inciso IV garante “O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência (física, sensorial, intelectual), transtorno do espectro autista, altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares”. A PNEEPI (2008) assegura ainda a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades de ensino, a formação de professores na perspectiva inclusiva e acessibilidade urbanística e arquitetônica como forma de promover a inclusão de forma efetiva.

Dentre os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) destacamos nesse trabalho os alunos com deficiência que de acordo com PNEEPI (BRASIL, 2008, p.10) são alunos que apresentam “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e sociedade”. Ressaltamos ainda que a partir da promulgação da Lei Federal nº 12.764/12 as pessoas com transtorno do espectro autista passaram a ser consideradas pessoas com deficiência.

Nesse sentido, para garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola regular de ensino deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização. Esse serviço se constitui como “[...] referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares” (CAMARGO et al, 2016, p.21).

Enquanto o AEE seja um serviço complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização desses alunos, não é substitutivo ao ensino comum. A oferta do AEE acontece prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas não deve se restringir somente a esse espaço físico, que geralmente funciona na própria escola. Dado isso, a escola que possui AEE oferta atendimento para as escolas geograficamente próximas que não possuem esse atendimento.

Salienta-se ainda que o AEE deve ocorrer no contraturno que o aluno estuda e desenvolver um trabalho colaborativo junto aos professores de sala comum, essa prática pode ressignificar o ensino e a aprendizagem na construção de uma “escola para todos”.

A motivação para este estudo, consiste no aumento das matrículas para alunos com deficiência nas escolas regulares do município de Abaiara (CE). Nesse sentido, com a experiência profissional *In Loco* de umas das autoras no processo de inclusão em escolas do referido município, emergiram os seguintes questionamentos: a formação continuada dos professores da sala comum ocorre em uma perspectiva inclusiva? Existe nas escolas do referido município a prática colaborativa entre professor do AEE e professor da sala de aula comum? Quais motivações permeiam a resistência das famílias acerca da deficiência?

Os questionamentos apresentados, estão diretamente relacionados à prática pedagógica dos professores da sala comum junto aos alunos com deficiência. Assim, o objetivo deste trabalho reside em apresentar e discutir os desafios apontados por professores dos anos iniciais durante o processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência no contexto da sala de aula comum em duas escolas da rede pública do município de Abaiara (CE). Para isso consideramos os relatos de duas professoras que atuam no referido município.

METODOLOGIA

A organização metodológica para a realização deste trabalho deu-se a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo. Para isso, uma das pesquisadoras deste artigo que reside no município, em dezembro de 2021, contatou a autorização junto a Secretaria Municipal de Educação. Dado isso, a pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com duas professoras que atuam em escolas distintas do município de Abaiara (CE), por meio do recurso tecnológico *google meet* dado o advento do contexto pandêmico. No entanto, para fins deste artigo trataremos apenas os dados relatados pela professora que atua no ciclo de alfabetização.

As professoras serão identificadas como Marta e Clara para que seja mantido o sigilo das profissionais. Elas atuam junto a alunos com deficiência incluídos na sala de aula comum e são lotadas em escolas que apresentam condições estruturais e organizacionais diferentes.

A professora Marta atua no magistério há 14 anos na rede municipal de Abaiara (CE) em turmas do 1º e 4º ano do ensino fundamental I. A sua turma do ano letivo de 2021 era composta por 14 alunos, dentre esses dois apresentavam diagnóstico de Transtorno Espectro autista (TEA). Ressaltamos que nos anos anteriores a professora Marta atuou com uma criança surda e não possui cursos na área de educação especial/inclusiva, apenas estudos e pesquisas realizadas a partir do próprio interesse acerca dos alunos com deficiências matriculados na sua turma. A escola na qual a professora Marta atua é localizada na zona rural do município de Abaiara (CE) e não disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é realizado em escolas da sede do município, no entanto, nem todas as crianças que necessitam do AEE são acompanhadas, visto que não foi disponibilizado transporte para o deslocamento desses alunos junto aos seus familiares.

A professora Clara atua há 23 anos na rede municipal de Abaiara (CE) em turmas da Educação Infantil e Fundamental I. No ano letivo de 2021 atuou como professora do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo composta por 22 alunos, dentre esses um aluno com TEA. Clara não possui cursos na área de educação especial/inclusiva, mas sempre que possível investe seu tempo de planejamento em estudos e pesquisas que abordem questões relacionadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência. A escola onde a professora Clara atua oferta o AEE, fato que, segundo a professora, facilita o processo de inclusão, na medida que pode atuar de maneira colaborativa junto ao professor especialista.

A seguir, o tópico do referencial teórico utilizado para a construção e análise deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da escola regular na perspectiva inclusiva, passa necessariamente por desconstruções e reconstruções de concepções. Essa concepção de escola deve ser pensada como um ambiente preparado para atender a diversidade que é inerente ao ser humano. De acordo com Ropoli *et al.* (2010. p.9) “a escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão”. Pensar em uma escola para

todos é ressignificar o processo de ensino-aprendizagem a partir da diversidade.

Conforme explicitado por Vianna e Silva (2014) se ainda existe a necessidade de se falar em inclusão é porque a escola ainda reproduz práticas excludentes. Portanto, para uma escola ser inclusiva é necessário rever suas práticas, as quais devem buscar um planejamento pedagógico específico que perceba os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno. Mas além da reconstrução das práticas pedagógicas e suas concepções homogeneizadoras é urgente a reorganização de todo o ambiente escolar. Nesse sentido, pensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um documento norteador para esse processo, é construir um forte aliado. Dado que o PPP “é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades” (ROPOLI *et al*, 2010, p.10).

Para que a escola comum se torne inclusiva é necessário que os atores escolares reconheçam as diferenças de todos os alunos, até mesmo daqueles que não são PAEE. Dado que, todos os alunos aprendem e se desenvolvem no seu tempo, apresentam suas individualidades, como também podem necessitar de recursos pedagógicos diversificados para acessar o conhecimento. Nesse contexto, Ropoli et al (2010, p.9) justifica que essa mudança não é imediata porque algumas mudanças precisam ultrapassar os muros da escola, portanto “[...] é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão”.

A escola inclusiva deve repensar não apenas as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu âmbito, mas também os valores construídos junto aos alunos, visto que a inclusão perpassa pelo respeito às diferenças. Nisso, concordamos com Ropoli et al (2010) quando expõe que um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Assim, o ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

Diante do exposto compreendemos que para melhor atender os alunos PAEE é necessário que haja um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum. Ambos deverão se envolver para que os objetivos de ensino sejam alcançados, compartilhando trabalho interdisciplinar e colaborativo. Devemos ressaltar que o trabalho colaborativo não exime nenhum nem outro das suas respectivas funções, visto que possuem objetivos de trabalho específicos.

Quanto ao trabalho colaborativo entre esses profissionais a PNEEPI (BRASIL, 2008) recomenda que o professor do AEE deve manter um trabalho de articulação com o professor da sala de aula comum. Dessa forma podem atender as demandas específicas propulsoras da qualidade e equidade no processo de escolarização dos alunos com deficiência, como: a elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Nesse sentido a escola, que se propõe ser inclusivista, requer mudanças organizacionais e pedagógicas. Como também, deve desprezar o modelo educacional que promove a subversão da diferença e construir uma “escola para todos”, a qual fixa a ideia de que os seres são únicos e em constante transformação.

Ainda com relação ao trabalho colaborativo entre o professor do AEE e a sala de aula comum Lima *et al* (2019, p.205) relatam que deve ocorrer a:

A socialização das ações pedagógicas realizadas entre os educadores, com vista a discutir o planejamento, a participação, o envolvimento e o interesse dos educandos nas situações didáticas, como também o que o professor de sala de aula regular acredita ser necessário ao estudante para que o professor do AEE dê continuidade em termos do atendimento individualizado.

As autoras acrescentam ainda que o professor do AEE deve acompanhar o planejamento do professor da sala de aula comum para que juntos possam desenvolver ações que atendam às necessidades específicas do aluno com deficiência. Dado que a PNEEPI (BRASIL, 2008) propõe a articulação do trabalho do professor especialista com toda equipe da escola comum, por compreender que a inclusão escolar precisa ser responsabilidade de toda a comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, analisamos os dados gerados pela entrevista que foi realizada com duas professoras de escolas distintas da rede pública de Abaiara (CE) que estão organizados em três subseções, a seguir: *Secretaria Municipal de Abaiara (CE): formação continuada em contexto; A oferta do Atendimento Educacional Especializado para as escolas centrais e extensões da zona rural do município; A não aceitação da família em relação a criança apresentar algum tipo de deficiência.*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAIARA, CEARÁ: FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

No município de Abaiara (CE), segundo o relato das professoras entrevistadas, a formação continuada em contexto ofertada pela Secretaria Municipal de Educação ocorre a cada início de ano letivo. As formações são organizadas de acordo com a etapa da educação e, geralmente, são proporcionados momentos que envolvem a temática emocional, estratégias e metodologias traçadas para o referido ano letivo. Para tal, no decorrer do ano letivo, acontecem formações mensais que são coordenadas por formadores de áreas específicas. Nas formações mensais são abordados conteúdos que serão desenvolvidos pelos professores em sala de aula, como também as orientações necessárias para a elaboração de planilhas que objetivam dinamizar a realização dos planos de aula.

Quando indagadas se as formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Abaiara (CE) abordavam questões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, a professora Marta respondeu que *“As formações são voltadas somente para trabalhar os conteúdos e as metodologias em geral. Na temática da inclusão o município deixa a desejar, pois não temos formação para trabalhar nessa abordagem”*. Enquanto que a professora Clara explicou que *“Nunca participei. Se tem essas formações eu desconheço”*.

Diante do relato das professoras observamos que a secretaria de educação do município, durante o ano de 2021 não investiu em formação continuada para professores na perspectiva inclusiva, na medida que as formações são voltadas para o desenvolvimento de conteúdos e metodologias de ensino não considerando a diversidade. Nesse

sentido, é importante ressaltar que não defendemos uma formação específica que oriente o professor a conduzir sua prática pedagógica com base deficiente. No entanto, compreendemos a necessidade da realização de formações em contexto na perspectiva inclusiva para que a diversidade seja compreendida e atendida na sala de aula comum. Lanuti e Mantoan (2018, p. 122) coadunam com esse pensamento quando inferem que “a escola deve ser reestruturada de modo que o processo de ensino seja planejado e desenvolvido a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns”.

Diante da ausência de uma formação na perspectiva inclusiva, a professora Marta relatou que busca auxílio junto à professora que atua no AEE da escola na qual leciona, bem como busca pesquisar questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência. A professora Clara, por sua vez, expôs que também realiza pesquisas e estudos com o objetivo de suprir a carência de formações que atendam a abordagem da diversidade na sala de aula comum.

Os relatos das duas professoras deixam evidente que a ausência de formações que abordem a temática da inclusão no contexto da sala de aula comum pode fragilizar o processo de inclusão e escolarização desses alunos. Conquanto essas professoras estudem de forma autônoma em seus momentos de planejamento, não aceitam o discurso “do não estamos preparadas” e compreendem a necessidade da formação continuada em contexto. Essa inquietação das professoras representa a emergência em “considerar as diferenças e- a partir delas- pensar e planejar uma intervenção pedagógica” (VIANNA; SILVA, 2014, p.8).

Ainda com relação às formações oferecidas pelo município de Abaiara (CE), a professora Clara relata que *“O município poderia sim disponibilizar ou incluir nas formações já existentes cursos ou pessoas que abordassem as deficiências, estratégias e metodologias para trabalhar com as crianças que apresentam deficiência em sala comum, seria muito bom e uma grande ajuda para nós professores que acolhe essas crianças”*. E a professora Marta explica que *“Seria muito importante as formações para nós professores, para conhecer realmente as deficiências de cada aluno e ter estratégia para incluir os mesmos”*.

A partir dos relatos verificamos que um dos desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas para o processo de inclusão e

escolarização dos alunos com deficiência na sala de aula comum é a ausência de formações que abordem a temática da inclusão. Dado isso, podemos também destacar que existe uma carência dessa abordagem também na formação inicial. Por muitas vezes, a formação inicial não atende às demandas da educação inclusiva, uma vez que não focam na articulação entre o AEE e a sala de aula comum (ROSSETTO, 2015; SILVA, 2014).

A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AS ESCOLAS CENTRAIS E EXTENSÕES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO.

8

Quando indagadas acerca da oferta do AEE nas escolas de Abaiara (CE), as professoras entrevistadas relataram que esse serviço é ofertado em duas das escolas localizadas na sede do município. A primeira escola é municipal e atende apenas os alunos da própria instituição, enquanto que a segunda escola da rede estadual atende alunos matriculados na instituição e alunos matriculados nas demais escolas municipais que não ofertam o AEE.

Ambas as escolas possuem a sala de recursos multifuncionais e seus respectivos professores do AEE, como também dispõem de profissionais mediadores da inclusão. As escolas contam ainda com um profissional da área de Psicopedagogia que é responsável pela avaliação psicopedagógica dos alunos.

Quanto ao serviço do AEE a professora Clara que atua em uma escola da zona rural relatou que: *“Meus alunos não frequentam a sala do AEE, desconheço o atendimento, trabalho em uma escola localizada na zona rural do município, e infelizmente não temos esse atendimento no sítio, só nas escolas da sede, é muito difícil para nossas crianças ir até lá. Não tem transporte disponibilizado”*.

Esse relato esclarece que a oferta do AEE disponibilizado no município de Abaiara (CE), não atende a demanda de alunos com deficiência matriculados nas salas comuns de ensino, visto que existem somente duas SRMs. O AEE é um serviço da educação especial e deve ser ofertado no contraturno escolar, dado isso a necessidade de o município criar novas SRMs com o objetivo de atender a demanda de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino. Dessa forma, o município garantirá aos alunos PAEE o cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 4

de 2009 que se reporta ao Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) na qual discorre que, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência (física, intelectual, sensorial), TEA, AH/SD nas salas comuns do ensino regular e no AEE, o qual deve ser ofertado em SRM ou em Centros de AEE da rede pública.

Nesse contexto, Ropoli *et al* (2010, p.18) afirmam que a oferta do AEE na mesma escola na qual o aluno é matriculado, amplia as “possibilidades de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar”. Dado que viabiliza o trabalho colaborativo entre professor do AEE e professores da sala comum, como também a comunicação com os familiares desse aluno.

Na entrevista com a professora Marta, que atua em uma escola na sede do município e que oferta o AEE, tem o relato: *“O meu aluno com deficiência frequenta a sala do AEE. É muito importante esse atendimento, além disso sempre estou em parceria com a professora da sala de recurso multifuncional que me ajuda muito com meu aluno, me orientando e disponibilizando atividades para o aprendizado e a inclusão de minha criança”*.

Constatamos nesse relato a importância da oferta do AEE na própria escola, tanto para a evolução do processo de inclusão e escolarização do aluno com deficiência, como também pode favorecer a prática colaborativa entre os professores da sala comum e da SRM.

Compreendendo o trabalho desenvolvido pela professora do AEE, a professora Marta explica que *“Seria muito interessante que esse atendimento fosse disponibilizado para todas as escolas do município, pois às vezes acolhemos alunos de outra escola que não teve a experiência com o AEE e sentimos muita dificuldade em fazer a interação e desenvolver sua aprendizagem, vejo que nesse contexto o município deixa um pouco a desejar”*.

Diante desse relato observamos que a professora Marta compreende a importância do AEE como complementar a aprendizagem do aluno com deficiência, mas devemos ressaltar e esclarecer que o aluno com deficiência não pode ser compreendido como o aluno do AEE, e sim aluno da escola na qual está matriculado e mais especificamente do município responsável pela instituição.

Assim, inferimos que o direito à educação inclusiva é uma conquista, que envolve profissionais da área, órgãos de defesa dos direitos humanos e de fomento ao desenvolvimento humano, familiares das

pessoas com deficiência e mesmo os governos, visto que é um movimento de cunho social com repercussões mundiais. Nesse sentido, torna-se prioritário que o município de Abaiara (CE) elabore metas e ações que firmem o compromisso, e a luta constante com o objetivo de fortalecer o acesso e a permanência de todos os alunos com ou sem deficiência no ensino comum.

Passaremos a analisar o terceiro desafio citado pelas professoras entrevistadas.

A NÃO ACEITAÇÃO DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO A CRIANÇA APRESENTAR ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA.

A última categoria gerada a partir da entrevista realizada com as professoras diz respeito a não aceitação da família de que a criança apresenta algum tipo de deficiência.

Podemos dizer que o nascimento de uma criança é sempre algo extraordinário, principalmente quando é planejada e muito esperada por sua família que passam a gestação imaginando como serão suas características, muitas vezes idealizando seus sonhos. No entanto, “quando ocorre o nascimento de uma criança que apresenta deficiência, o grupo familiar é obrigado a desconstruir seus modelos de pensamento e recriar uma nova gama de conceitos que absorvam essa realidade” (BATISTA; FRANÇA, 2007, p. 117). Percebe-se que isso pode ocasionar medo, dúvidas e em alguns casos a não aceitação dessa situação.

Nesse contexto a professora Marta relata: *“Um dos desafios que enfrento no cotidiano escolar é que a família muitas vezes não aceita que seu filho tenha deficiência, não permite que seus filhos frequentem a sala do AEE, e como professora entendo que o aluno precisa de ajuda, então vivo constantemente em conversa com a família para convencê-la do que seria o melhor para o para seu filho e isso dificulta muito o meu trabalho o aprendizado e a inclusão desse aluno”*.

A partir desse relato destacamos a importância da escola ofertar o AEE e a existência do trabalho colaborativo entre os atores envolvidos no processo de inclusão escolar: professores da sala comum, professor do AEE, gestão da escola e familiares. Faz-se necessário que a família seja orientada quanto a relevância desse serviço para o processo de aprendizagem do aluno. Defendemos que a escola deve promover

situações em que a participação familiar seja fundamental, para que, juntos, possam discutir e decidir sobre a qualidade do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Assim, ações concretas de apoio da família do aluno com deficiência podem vir a reverter os desafios no processo de inclusão, visto que esse acompanhamento é essencial e pode causar um impacto positivo na educação escolar desse aluno.

Com relação a esse aspecto a professora Clara explica que: *“Para mim é sim, um grande desafio a não aceitação da família que tem uma criança com deficiência, pois a família é muito importante nesse processo de inclusão e precisa estar em parceria com nós professores e quando isso não acontece dificulta muito nosso trabalho”*. A fala da professora Clara destaca a suposta não aceitação da família como um desafio para o processo de inclusão. No entanto, devemos atentar para o fato de receber o diagnóstico de algum tipo de deficiência é sempre um momento delicado para a família, pois a sociedade impõe padrões de normalidade e muitas vezes não compreende a diversidade humana. Nesse sentido, a suposta não aceitação da família na verdade é receio de julgamentos e padronizações impostos pela sociedade exclusivista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar, a partir da concepção de duas professoras que atuam na rede pública de Abaiara (CE) os desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum. Para tanto, analisamos os dados gerados pela entrevista via *google meet*, que foram organizados em três subseções, a seguir: *Secretaria Municipal de Abaiara (CE): formação continuada em contexto; A oferta do Atendimento Educacional Especializado para as escolas centrais e extensões da zona rural do município; A não aceitação da família em relação a criança apresentar algum tipo de deficiência.*

Na primeira subseção *Formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Abaiara (CE)* verificamos que: um dos desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas para o processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência na sala de aula comum é a ausência de formações que abordem a temática da inclusão. Como também, a formação continuada ofertada pelo município, frequentemente, prioriza o exercício das técnicas e dos recursos e despreza o suporte teórico que afirma e sustenta a ação docente inclusivista.

Nesse sentido, a importância em se investir na formação continuada em contexto do professor, visto que a prática inclusiva que favorece o agir do professor adota a noção de práxis, a qual compreende a relação entre ação e reflexão para a promoção do ato pedagógico que nota a diversidade existente na escola inclusiva.

No que se refere à *oferta do Atendimento Educacional Especializado para as escolas centrais e extensões da zona rural do município* de Abaiara (CE), apontamos que a SME não atende a demanda de alunos com deficiência matriculados nas salas comuns de ensino, visto que existem somente duas SRMs. O AEE é um serviço da educação especial e deve ser ofertado no contraturno escolar, dado isso a necessidade de o município criar novas SRMs com o objetivo de atender a demanda de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino. Assim, destacamos que conquanto o tema “Educação Inclusiva” ainda suscita polêmica, no Brasil existe uma ampla legislação (PNEE, 2008) que fomenta e garante o acesso em classes comuns de ensino para todas as crianças e adolescentes com deficiência. A garantia legal, porém, não significa que a inclusão escolar ocorra de forma integral ou sem dificuldades.

No que diz respeito a *não aceitação da família em relação à criança apresentar algum tipo de deficiência* concluímos que a escola deve promover situações em que a participação familiar seja fundamental, para que, juntos, possam discutir e decidir sobre a qualidade do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Assim, ações concretas de apoio da família do aluno com deficiência podem vir a reverter os desafios no processo de inclusão, visto que esse acompanhamento é essencial e pode causar um impacto positivo na educação escolar desse aluno.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BATISTA, S. M. FRANÇA, R. M. **Família de pessoas com deficiência:** Desafios e superação. Blumenau, 2007. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABPiYAG/familia-pessoas-com-deficiencias-desafios-superacao?part=2>> Acesso em: 22 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. P. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. P.; CAMARGO, A. M. F. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFC; Brasília: MC&C, 2016, p. 17-29.

LIMA, A. P. H. *et al.* A interlocução entre o professor de sala de recursos multifuncionais (SRM) e sala regular: desafios e possibilidades. In: GOMES, R. V. B. *et al.* **Educação inclusiva e educação especial: perspectiva na aprendizagem escolar.** Fortaleza: Imprece, 2019, p.197- 222.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira; MANTOAN, M. T. E. **Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença,** Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva, 2 (1), 119-129.

ROPOLI. E. A; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS; M. T. C. T.; T. MACHADO. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VIANNA, C. R.; SILVA, R. A. F. Uma ilha de inclusão no mar da exclusão? In: BRASIL. Secretaria da educação básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação inclusiva.** Brasília: MEC, SEB, 2014, p.07-10.

INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS POSSIBILIDADES VIVENCIADAS PELOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DO IFCE CAMPUS CANINDÉ – CE

FRANCISCA VERLÊNIA SILVA LIMA¹

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se ampliado as discussões acerca da formação inicial de professores, diante disso, programas com o objetivo de aperfeiçoamento tem surgido no país, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da Portaria Normativa no 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009). O Pibid visa incentivar e qualificar a formação de estudantes que optaram pela carreira docente.

O Programa tem por finalidade aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciandos integrantes se familiarizem com o ambiente escolar desde os primeiros anos da graduação. Tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo.

O Pibid tem importância para a formação de profissionais educadores, visando a sua qualificação e a adaptação as escolas públicas, levando-os para a realidade das escolas, através de projetos e subprojetos ligados as instituições de ensino superior. Dessa forma, o “docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas

1 Licenciando em Pedagogia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE *Campus* Canindé – CE, francisca.verlenia.silva05@aluno.ifce.edu.br

realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior” (RAUSCH, 2013, p.626).

No ano 2020, com a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), diversas mudanças ocorreram, inclusive no âmbito educacional, em decorrência do caos da saúde pública. Com isso, o Programa reconhecido por ser desenvolvido no ambiente escolar, desta vez, viu-se na necessidade de iniciar as atividades por meio das tecnologias digitais, exigindo novas habilidades e competências dos professores em formação.

A pandemia da Covid-19 evidenciou a grande discrepância social e econômica existente entre os estudantes. Conforme Sacavino e Candau (2020) o momento de pandemia explicitou ainda mais os desafios na efetivação do direito à educação nas sociedades do conhecimento, uma vez que para isto se faz necessária uma promoção ampla do “letramento digital, especialmente no processo de formação de professores e professoras, assim como entre os alunos e alunas”. (2020, p. 130).

Isto posto, o objetivo deste relato é descrever, apontar e refletir a trajetória das possibilidades e dos desafios encontrados pelos estudantes de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE *Campus* Canindé no decorrer do Programa no contexto pandêmico.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente estudo se insere no âmbito das pesquisas de observação descritiva, e qualitativa, amparando em um relato de experiência dos participantes do Pibid Pedagogia edital 02/2020. Como aponta Minayo (1994), a pesquisa qualitativa corresponde ao espaço mais profundo dos fenômenos, pois ela trabalha com motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes, os quais não podem ser quantificados.

A partir de tal definição, foram considerados os registros presentes em relatórios parciais do Pibid, Google Classroom, prints, documentos oficiais e informações em grupos de WhatsApp e redes sociais para compor a descrição e análises das vivências e experiências na condição de bolsista do Pibid Pedagogia.

O contexto da experiência relatada neste estudo compreende os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE *Campus* Canindé, vinculados ao projeto/subprojeto de Alfabetização.

De outubro de 2020 a março de 2022, cerca de 33 bolsistas, incluindo voluntários, desenvolveram estudos e projetos na EMEF São Francisco e EM Melvin Jones, escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Canindé, no Ceará.

Durante os 18 meses, os bolsistas participaram de encontros, colóquios, rodas de conversa, mesa redonda e palestras formativas com ex-coordenadores de área, ex-supervisores e ex-alunos Pibidianos, que atualmente estão em atividade profissional.

Ainda, tivemos a participação efetiva das professoras supervisoras das escolas, assim como da professora coordenadora do Programa, mantendo o diálogo com os bolsistas. A gestão pedagógica das escolas também contribuirá com formações a respeito de planejamentos, realidade escolar com as crianças e os trabalhos desenvolvidos para superar os desafios naquele contexto de ensino remoto.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) em seu edital 02/2022 foi a primeira oferta para Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE *Campus* Canindé. Assim, a relevância que o Programa carregou durante 18 meses é de grande significado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, elaborado em 2018 e aprovado pelo Conselho Superior do IFCE, o objetivo do Curso é:

Formar o profissional da educação para atuar na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2018, p. 24).

Isto posto, entendemos que o Pibid Pedagogia permitiu a busca de novas práticas pedagógicas e novos conhecimentos dentro da realidade educacional local, proporcionando ao licenciando uma

experiência que permitirá conhecer a profissão em que se deseja atuar. Ainda, a Licenciatura em Pedagogia do IFCE *Campus* Canindé carrega uma responsabilidade e magnitude educacional, visto ser o primeiro curso de formação de professores destinado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental a ser ofertado por um Instituto Federal da região Nordeste.

Para mais, o Pibid em plena pandemia reafirma que se faz necessário, ainda mais, que educadores e futuros educadores se apropriem dos conhecimentos teóricos e práticos para uma prática educativa reflexiva e crítica. Logo:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, p. 42-43)

Durante todo esse percurso de iniciação à docência, impossibilitados de participar presencialmente nas escolas, estivemos frente a diversos desafios e aprendizagens. À princípio, a falta de acesso à internet e de aparelhos eletrônicos de conexão foram bastante recorrente na turma de acompanhamento dos anos iniciais do ensino fundamental. Além do mais, o desconhecimento da operação dos recursos tecnológicos (Google Meet, Zoom, entre outros), somados às dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis em auxiliar os alunos em casa no desenvolvimento das suas atividades. Ainda, outros fatores como o ambiente desfavorável em casa para a participação e estudo remoto, a ausência de um responsável que auxilie, visto que os pais estavam em horário de trabalho e a falta de estímulos em decorrência de um conjunto de fatores.

Em vista de tais cenários evidenciados na pandemia, foi necessário uma reinvenção de esforços da gestão escolar, dos professores e professoras e de nós, futuros pedagogos. Repensamos em atividade lúdicas, que atendesse os objetivos de alfabetização, sem comprometer a aprendizagem dos alunos e o currículo. Confeccionamos vídeos

interativos, jogos e demos suporte durante as atividades, de modo a somar com a aprendizagem.

Foram vivências significativas logo no início da graduação, nos possibilitando, como professores em formação, o contato com a docência e todas as suas implicações, mesmo que de modo virtual. Desta maneira, o Programa nos permite condições de participação para um processo de formação e desenvolvimento profissional frente a situações adversas, tal como o ensino remoto emergencial, compreendendo que as aprendizagens sobre fazer docência decorrentes dos conteúdos teóricos assimilados na academia são formas de complementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, o Pibid é uma importante ferramenta para a garantia de uma formação inicial, permitindo proporcionar experiências peculiares e intrínsecas aos bolsistas. Além do Programa ser uma valorização do magistério, também se constitui em uma política de melhoria na educação básica. Ele vem contribuindo, consideravelmente, com a construção da prática docente, a medida que proporciona aos educadores em formação um contato com a realidade e com todo o contexto do ambiente escolar.

Contudo, as experiências vivenciadas por 18 meses, durante o ensino remoto, impuseram novas possibilidades contribuirão, de fato, com o processo de aprendizagem. Pontuando ainda a necessidade de uma formação continuada bem fundamentada, de forma a contribuir com a melhoria da educação e da prática educativa.

A defesa pela manutenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência também é urgente e necessário, reafirmando o compromisso com a universidade pública, com os cursos de licenciatura e com o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Iniciação à Docência, Pandemia, Ensino Remoto.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. **Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Projeto Pedagógico de Curso: **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**, Canindé, 2018.

RAUSCH, Rita Buzzi. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DE LICENCIANDOS BOLSISTAS, ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS, DESAFIOS, DESIGUALDADES: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

EDIMAR SILVA DE LIMA¹

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) agregam a sociedade uma nova forma de comunicação, elas proporcionam uma interação e aproximação num contexto onde as distancias são tantas. Assim, dentro de um contexto pandêmico marcado pelo isolamento social obrigatório elas proporcionaram em todos os campos da sociedade uma proximidade comunicativa e, não é diferente, no campo da educação. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo entender os efeitos da pandemia, mas, ao mesmo tempo, apresentar pistas de ação que possam nos fazer repensar pedagogias que em meio aos desafios possam melhorar a acessibilidade. E o caminho metodológico se dará por meio de revisão bibliográfica que tratam sobre o tema aqui abordado e, a partir, dos vários teóricos compreender os efeitos nefastos que a pandemia causou e ainda tem causado à educação escolar.

Palavras-chave: Educação, Covid-19, Desigualdades, Inovações Tecnológicas.

1 Doutorando do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Rosario - ARG, paodavida.lima@gmail.com;

2 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP - PE, damascenopedagogico@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Com a necessidade do isolamento completo e obrigatório por conta da Covid – 19, houve a necessidade de pensar e repensar o âmbito educativo e as modalidades de ensino, onde a sala presencial precisou com mais rapidez ser substituída pela modalidade remota. Esta modalidade descortina vários desafios e dificuldades. A primeira dificuldade estar fundada no despreparo no uso das novas tecnologias. A segunda dificuldade estar na acessibilidade, uma vez que, muitos docentes não dispõem de internet de qualidade. O terceiro é que parte dos alunos do ensino primário e secundário não dispõem de computadores e internet de qualidade.

A pandemia descortinou desafios e dificuldades que tiveram, muitas vezes, de ser enfrentados de imediato, sem tempo de preparo adequado ou formação. Muitos docentes foram aprendendo a manejar as ferramentas tecnológicas fazendo. Ao longo do percurso foram surgindo questionamentos fundamentais que descortinaram desigualdades: Como transmitir aula online se nem todos tem computadores, internet ou celular? Como usar esse meio na escola se nem todas as escolas estavam preparadas com salas de multimídias? Como transmitir aula online se nem todas as escolas dispõem de internet de qualidade para dá suporte aos professores? Essas são perguntas cruciais para entendermos os desafios que a pandemia trouxe e o efeito desastroso que ela causou, sobretudo, na educação. No entanto, cada realidade foi se reinventando e encontrando os meios necessários, seja por meio de aulas virtuais (ensino remoto) ou por meio de atividades escritas onde não havia possibilidade de aula online por falta de estrutura.

São esses os desafios que vamos tratar nesse artigo. O objetivo é entender os efeitos da pandemia, mas, ao mesmo tempo, apresentar pistas de ação que possam nos fazer repensar pedagogias que em meio aos desafios possam melhorar a acessibilidade. O caminho metodológico se dará por meio de revisão bibliográfica que tratam sobre o tema aqui abordado e, a partir, dos vários teóricos e teorias compreender os efeitos nefastos que a pandemia causou e ainda tem causado.

METODOLOGIA

O estudo ora apresentado propõe utilizar como abordagem o enfoque qualitativo; quanto aos seus objetivos, será descritiva; e quanto aos procedimentos, será bibliográfica, pois analisa os desafios, desigualdades e inovações tecnológicas na educação escolar ao longo da pandemia, partindo de textos e teóricos que se preocuparam em elucidar o papel das TIC na vida escolar.

Com o advento da pandemia de COVID-19, muitos se discutiu sobre o uso ou manejo das TICs. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação vem sendo discutido a muito tempo pelas escolas e profissionais responsáveis pela educação. Pensar os processos de ensino e aprendizagem a partir do uso das novas tecnologias é um desafio frente a precariedade dos materiais necessários. Hoje muito se discute sobre acessibilidade e, dentro da acessibilidade, se discute a necessidade de internet de qualidade dentro das instituições de ensino, salas de multimídia, equipamento que favoreça tanto aos docentes quanto aos discentes manejar essas tecnologias.

A Pandemia da COVID-19 descortinou várias falhas dentro desse processo. Por outro lado, ela apressou o manejo das tecnologias. Muitos docentes tiveram que fazer uso das tecnologias sem a devida técnica no manejo. Até então, em muitas realidades era impensável aula online. As atividades de uso remoto era algo impensável tanto por docentes como por discentes. Assim, fundamenta Colombaroli:

Com a pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas e, em um curtíssimo período, sem prévia nem adequada formação e treinamento, escolas, universidades e professores tiveram que se adaptar a uma estratégia de ensino mediada pelas tecnologias. O ensino à distância foi o meio encontrado para possibilitar a continuação dos processos de ensino e aprendizagem no período de pandemia. (2020, p.35)

A pandemia apressou um processo que, em muitas realidades, estava só nas discussões e no papel. Muitas escolas não dispunham de equipamento, de internet e os professores tiveram muitas vezes que improvisar, usando sua própria internet, seus aparelhos para que as aulas não parassem totalmente.

A Covid-19 proporcionou a muitos professores a se reinventar, sobretudo, no uso das tecnologias e, muitos que até então não usavam passaram a usar, manusear. Portanto, Segundo Garcia e Companheiros (2011, p. 80) é preciso pensar e

(re) pensar o papel e as competências docentes para lidar com necessidades atuais de formação bem como a organização da sala de aula, já que sua configuração não é mais a mesma de anos atrás. Implica também criar consistentemente uma nova cultura do magistério na perspectiva de que o uso das tecnologias não seja algo exógeno à docência, mas inerente a ela e necessário ao processo abrangente de formação integral do ser humano.

Com a necessidade de se reinventar e supera as dificuldades no campo tecnológico, a pandemia fez nascer várias categorias de professores, tais como: professor game: aqueles que de alguma forma faz uso de jogos, videogames para ensinar, criam pedagogias que suscitam nos alunos por meio da lúdica forma dos games para transmitir conhecimentos; professores *Youtube's*: São aqueles que produzem vídeo aulas e editam várias aulas em formato de vídeo para facilitar a aprendizagem de seu alunado; professores em rede ou grupo; aqueles que se conectam a vários grupos afins em uma rede de colaboração para produzir conhecimentos na área do ensino/aprendizagem.

Com o isolamento obrigatório muitos professores se desafiaram e buscaram novas pedagogias e metodologias que favorecessem uma aprendizagem em meio ao distanciamento social. O que se percebe é que, mesmo em meio as adversidades, as atividades não pararam totalmente. Muito conteúdo foi produzido para proporcionar a aprendizagem. As incertezas quanto a duração da pandemia fez com que muitos professores buscassem alternativas para continuar com as atividades escolares mesmo fora da escola, porém, essa incerteza trouxe também outros desafios que estão relacionados com a acessibilidade, uma vez que, nem todos os alunos dispõem de internet, computador e celular.

Com a limitada acessibilidade surgem novos questionamentos: Como transmitir aulas online se nem todos os alunos tem internet? Como produzir conteúdo online se nem todos os alunos têm computador ou celular? Como se inovar um sistema de ensino com novas

tecnologias se os professores não têm formação adequada nessa área? A partir dessas interrogantes se percebe uma desigualdade e ao mesmo tempo uma precariedade de acessibilidade tanto das instituições como dos alunos.

Muitos dos conteúdos produzidos foram feitos de improviso, sem técnica, sem uso adequado dos meios. Muitos professores foram aprendendo fazendo, sem instrução, sem uma formação adequada. Muitos dos docentes e discentes nem se quer conheciam algumas termos tecnológicos: tais como aula em rede, ensino online, salas virtuais, etc. Hoje nós temos professores que são profundamente Hacker. A palavra *hacker* aqui não tem uma conotação negativa, pois se trata de professores que sabem explorar, buscar, examinar. É um sentido de que não ficou paralisado frente ao desafio, mas buscou criar meio de superação.

Queremos trabalhar a capacidade emancipadora dos alunos no campo das novas tecnologias. A capacidade exploradora que a nova geração tem, habilidade de manuseios dos meios virtuais. O tempo que vivemos constata-se que os jovens, adolescentes e até mesmo crianças têm total controle dos dispositivos virtuais. É como se eles já nascessem com o controle na mão e desde muito cedo já navegassem sem o auxílio de um adulto. Sabem prontamente navegar pela Web sem dificuldade. Dentro desse contexto, surgem novas subjetividades impregnadas de atividade e conexões virtuais. Serres fundamenta que

Estas crianças vivem, pois, no virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da Rede, a leitura o a escritura de mensagens com os polegares, a consulta de Wikipedia ou Facebook não estimulam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas cortical que o uso do livro, de quadro branco ou do caderno. (2012, p. 21). (tradução nossa).

As crianças de hoje nascem inseridas nas tecnologias e atividades culturais diferente dos adultos. É necessário fazer uma avaliação que constatando as limitações que a vida digital muitas vezes ocasiona pela forma de acesso, para que vendo como se acessa e o que se acessa possam ser direcionados para que as leituras que muitas vezes só eram feitas em livros materiais, possam agora serem também acessados no meio virtual. Neste sentido, o virtual pode se transformar em uma ferramenta valiosa para a educação, sobretudo no processo de ensino aprendizagem.

O que se percebe é que no que diz respeito ao uso e manuseio das tecnologias digitais muitos alunos são como que protagonistas e que em determinados espaços tem mais facilidade no uso que os próprios professores. Essa é uma oportunidade de que na compreensão dos limites, os professores se reinventem e construam juntos com os alunos um caminho de construção de conhecimento onde se constrói juntos, porque o aluno tem o conhecimento do uso das tecnologias e o professor tem o conhecimento da disciplina em questão. Essa percepção pode levar ao entendimento de que todo processo de aprendizagem se dá na interação, na troca de conhecimento, onde se constroem juntos.

Muitos de nosso tempo nasceu em um contexto onde as tecnologias foram ganhando espaço, foram sendo gestadas e muitos dos adultos de hoje têm dificuldade no manuseio das tecnologias. Porém, esse processo já totalmente oposto para as crianças, adolescentes e jovens que já nasceram em um contexto tecnológico onde a tecnologia atravessa o modo de pensar e agir destas crianças, adolescentes e jovens. Eles vivem num contexto tecnológico e dentro desse ambiente desenvolvem uma identidade fundamentada nas tecnologias. Eles conseguem produzir conteúdo variado na *web*, se comunicam em rede, dividem experiências, constroem debate, dialogam, interagem constantemente. Dentro do mundo virtual esses jovens constroem cidadania, participam de diversas atividades.

O campo virtual é vasto e a maioria dos jovens tem total domínio sobre ele, navegam praticamente o dia todo. Neste sentido, esse mundo vasto pode ser agregado a educação como porta de construção de um processo de educação em rede, conectando variados grupos, suscitando consulta, construindo conhecimento, favorecendo pesquisa. Os alunos de hoje têm habilidades com os dedos quando o assunto é o celular e o computador. Sabem digitar mensagens com rapidez e tantas outras coisas relacionadas ao mundo digital. Eles são craques em videojogos. Todas essas habilidades podem ser também direcionadas ao seu processo educacional, a sua aprendizagem.

Os desafios da pandemia contribuíram também para suscitar nos alunos um protagonismo em seu processo de aprendizagem, proporcionando um protagonismo ativo na aplicação dos conteúdos aprendidos. Estudantes que buscaram construir conhecimento, que não pararam nos limites, que não se acomodaram frente aos desafios,

mas que se superaram e juntos com muitos de seus professores conseguiram inovar na maneira de ensinar e aprender. Muitos estudantes por meio das atividades remotas buscaram interagir com seus professores, companheiros para resolverem os problemas relacionados a sua aprendizagem frente aos desafios do isolamento social ocasionados pela pandemia de Covid-19.

As inovações que muito se viu em todos os meios educacionais, mesmo nos mais simples foi a superação de muitos estudantes. Neste sentido, se viu a participação massiva em espaços virtuais através de foros, chats, videoaulas, atividades compartilhadas em rede, etc. Segundo Rogovsky e Chamorro,

Um estudante que constrói seus conhecimentos ao interagir com seus companheiros para resolver problemas relevantes e associados ao contexto em que se encontra. Um estudante que participa e interage em espaços virtuais através de foros, chats, atividades colaborativas, tarefas grupais, wikis, glossários, redes sociais, etc., sabe fazer, produzi e gerar conteúdos em múltiplos formatos, compartilha-os e comunica. (2020, p.97)

É necessário um olhar atento às várias realidades estudantis e saber usar hoje as tecnologias como canal propício no processo educacional é fator fundamental. Como se disse anteriormente, jamais se substituirá a atividade presencial no que diz respeito a sala de aula física, porém, descartar os meios tecnológicos e virtuais é um retrocesso que traz inúmeros prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil sempre enfrentou problemas quanto a questão do direito a educação e as desigualdades são como que uma das marcas impregnadas e sempre objeto de discussões. Segundo Carvalho e colaboradores, “o Brasil, sempre enfrentou questões Sociológicas fundamentais, econômicas e de Direito com relação a igualdade e equidade de acesso e oportunidades de educação” (2022, p. 02). A questão da educação sempre está no foco das discussões, sobretudo, quando a questão se relaciona à igualdade e equidade do ensino e da aprendizagem.

A pandemia ocasionou no campo educacional a percepção de várias desigualdades sociais, econômicas, de acessibilidade, etc., ela tornou visível as desigualdades entre as regiões do Brasil e frente a uma não ação massiva imediata por parte do Governo Federal, cada Estado teve que se organizar a sua maneira para que o caos provocado não tomasse proporções ainda mais danosas no campo da educação. Alguns Estados dispunham de um maior poder aquisitivo e puderam usufruir de meios mais modernos e tecnológico para a transmissões das aulas, assim, como fundamenta OEMESC (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA):

São Paulo, maior Estado do país, optou pela oferta de educação não presencial, com suporte via canal televisivo TV Educação, em parceria com o centro de Mídias Estadual. Neste sentido, foram preparadas aulas, oferecidas neste canal televisivo e virtual em horários alternados, com conteúdos curriculares oferecidos de acordo com a série e a etapa da educação básica. (2020, p. 02)

Esse é um retrato das desigualdades porque os Estados mais pobres da federação não dispunham dos mesmos meios e das mesmas tecnologias. Em muitas realidades para que a educação não parasse totalmente, os professores usaram seus próprios aparelhos telefônicos, internet para produzir as aulas e poderem enviar para seus alunos, tendo muitas vezes que comprar e baixar plataformas para continuar educando num tempo de isolamento social. Agora a aula presencial teve que ser substituída totalmente para a plataforma EAD, embora no Brasil se preferiu usar a terminologia de Ensino Remoto (ER). Aquilo que era pensado até então como uma necessidade de formação dos professores para o uso das tecnologias, a pandemia fez com que muitos professores aprendessem fazendo, usando esses meios. Ainda de acordo com a OEMESC, a pandemia

Trouxe à tona, também, de forma bastante escancarada, a necessidade de formação docente para este “reinventar da escola”, uma vez posta, de forma que nos parece incontornável, a necessidade de finalmente invertermos a chave das práticas pedagógicas, promovendo um ensino ativo - cuja expressão, apesar de repisada, não encontra aplicabilidade efetiva na maior parte dos sistemas

educativos - e tornando, a pedagogia, usuária ativa e indutora das tecnologias. Entendemos que assentir à estas mudanças não significa aderir à ideia da substituição das escolas por plataformas EAD.

Muitos dos docentes tiveram que se reinventar e buscar superar os desafios e as desigualdades. A falta de experiência com o manuseio dos meios tecnológicos foi agora, de alguma forma, enfrentada de frente e muitos foram obrigados a aprender fazendo. Embora, no contexto pandêmico, não sendo utilizada no Brasil a expressão EAD, na verdade, o Ensino Remoto (ER) acontece na mesma modalidade.

O isolamento social e a suspensão das aulas presenciais trouxeram a necessidade de retomada das aulas, da educação. Essa necessidade de retomada trouxe à tona a necessidade do uso das tecnologias agregadas ao ensino e aprendizagem. Esse uso exigiu tanto dos docentes como dos discentes o manuseio necessário.

Hoje já se debate no cenário geral sobre as pedagogias voltada para o uso das tecnologias, portanto, pedagogia tecnológica ou aplicadas a tecnologia. Assim, na atualidade são muitas as pedagogias voltadas para as tecnologias da informação e comunicação que geram interação e aprendizagem. De tal modo, o uso das tecnologias na educação é algo totalmente fundamental e necessário.

Neste sentido, fundamenta Lopes e Melo que “O uso das novas TIC em educação envolve, assim, uma multiplicidade de elementos: os próprios recursos tecnológicos, alunos e professores, o espaço e a gestão escolar, questões políticas e econômicas, entre outros” (2014, p.51). São múltiplos os elementos e as demandas. É necessário investimento estrutural e também formativo, como que investir na formação dos docentes voltada para a área do manejo das tecnologias e agregá-las à educação, cientes de que elas têm uma incidência muito grande em todas as relações sociais e podem encurtar muitas distâncias, inclusive na educação.

Os campos virtuais encurtam distância e hoje se comprova que são profundamente geradores de interatividade. Estes espaços virtuais têm provocado a criação de dinâmicas de aprendizagem que têm dentro de um ambiente pandêmico garantindo a aprendizagem e, de alguma forma, reduzindo os efeitos caóticos causados pelo isolamento social. De acordo com Veloso (2022, p.09), Apoud Saldanha, Moreira e Schlemmer:

Apesar de “Ensino Remoto” não ser a única expressão usada para definir as respostas educacionais ao período de crise, ela tem sido muito recorrente (SALDANHA, 2020), com especial atenção na literatura brasileira. Para Moreira e Schlemmer (2020), o termo “remoto” representa distanciamento geográfico. O ER constitui-se, então, como ensino ou aula em que há distância no espaço entre professores e alunos. Ele tem sido adotado “nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8-9).

Durante todo o período pandêmico o Ensino remoto, de acordo com a terminologia descrita acima por Veloso, vem sendo um meio eficaz de reduzir os efeitos nefasto ocasionado pela pandemia. Assim, o uso das tecnologias da informação tem contribuído para o processo de ensino e aprendizagem. E, compreende-se que os efeitos da pandemia só não foram mais danosos devido ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, elas proporcionaram proximidade e contribuíram para com o ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi, sem dúvidas, um olhar sobre os desafios que a pandemia trouxe para a educação a partir do isolamento social, uso das tecnologias na educação e as desigualdades da acessibilidade virtual. Dentro dessas perspectivas, vimos que foram muitos os desafios, uma vez que nem todos os alunos dispunham das mesmas condições. Nem todos os alunos têm internet, celular ou computadores. Assim, este artigo buscou refletir que, mesmo em meio aos desafios, houve superação e diante das várias realidades procurou-se manter as atividades educacionais, seja pela rede virtual no sistema de ensino remoto, seja pelas entregas das atividades escritas.

Por isso, o objetivo do artigo foi apresentar e entender alguns efeitos da pandemia, mas, ao mesmo tempo, apresentar pistas de ação que possam nos fazer repensar pedagogias que em meio aos desafios possam melhorar a acessibilidade. Vimos que o uso nas tecnologias agregado à educação é algo impensável hoje. As tecnologias,

inexoravelmente, contribuíram para a educação de forma colossal, sem esses meios a educação teria parado totalmente. Por isso, viu-se que o uso desses meios foi primordial para a continuação do ensino/aprendizagem em meios aos limites impostos pelo isolamento social.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. CARVALHO, E. ALBURQUERQUE, L. Silva, L. ARAUJO, P. PEREIRA, P. **Direito à Educação: impactos pandêmicos na desigualdade.** 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24657>.

COLOMBAROLI, A. COLOMBAROLI, L. **Desigualdades sociais e educacionais em tempos de pandemia: desafios de acesso ao ensino remoto emergencial da educação básica à superior.** CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217.

CHAMORRO, F. ROGOVSKY, C. **Cómo enseñar a aprender: educación, innovación pedagógica en tiempos de crisis.** 1ª ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía, 2020.

GARCIA, M. RABELO, D. SILVA, D. AMARAL, S. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LOPES, P. MELO, M. **O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção.** Psic. da Ed., São Paulo, 38, 1º sem. de 2014, pp. 49-61.

OEMESC. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo.** EDITORIAL DE ABRIL/2020.

SERRES, M. Pulgarcita. **México:** Fondo de Cultura económica. 2012.

VELOSO, B. MILL, D. **Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice.** <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3506>. 2022.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESCRITA DAS CRIANÇAS DO 2º ANO DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ

MARIA DE FÁTIMA DE CASTILHO ROCHA DAMASCENO¹

SARA DE QUEIRÓS MONTENEGRO²

FRANCISCA ALINE DE SOUSA TEIXEIRA³

JOANNA PAULA FAÇANHA MESQUITA⁴

DINA SÉFORA SANTANA MENEZES LIMA⁵

INTRODUÇÃO

Com o retorno das aulas presenciais, a grande questão a ser enfrentada pelas redes de Educação e suas escolas, é a de preparar planos e intervenções para o ensino dos alunos em tempos de pós-pandemia, a fim de recuperar as aprendizagens.

Nesse contexto, o município de Maracanaú elaborou o seu Plano de Recuperação de Aprendizagem, com o objetivo de minimizar os impactos ocasionados pela pandemia. Portanto, sabemos que não há tempo a perder, quando se trata de reduzir os prejuízos de aprendizagem,

1 Especialista pelo Curso Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, ftimacastilho@gmail.com;

2 Especialista pelo Curso Alfabetização e Letramento da Faculdade Venda do Imigrante – FAVENI, saraqueiros@gmail.com;

3 Especialista pelo Curso Gestão Escolar da Faculdade Venda do Imigrante – FAVENI, aline-sousa25@hotmail.com

4 Especialista pelo Curso MBA em Gestão Educacional e de Finanças – FACESMA, joannafacanhamesquita@gmail.com;

5 Doutoranda pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, dinasefora@hotmail.com.

eliminar desigualdades resultantes de diferenças no contexto de cada um, e manter as oportunidades de avanços para todos.

Assim, a Política Especial de Recuperação da Aprendizagem, elenca estratégias essenciais para repor as aprendizagens dos estudantes da rede de ensino municipal. A estratégia 1 da política de recuperação, refere-se a intensificar os processos de alfabetização nas turmas de Pré I da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, dispondo com maior ênfase, o olhar para os dois últimos anos, dessa etapa inicial, caso ainda não estejam alfabetizadas.

Durante o processo de alfabetização, o aluno passa por diversos níveis de escrita, e de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), em seu livro “Psicogênese da Língua Escrita”, a criança traz consigo um repertório de conhecimento do mundo em que vive e a escrita é construída por essa criança através de suas reflexões quando é solicitar a escrever, bem como, passa por um processo de construção e elaboração de hipóteses, as quais Ferreiro denominou de hipótese pré silábica, silábica, silábica alfabético e alfabética que devem ser levadas em consideração durante o desenvolvimento da linguagem escrita.

Percebe-se portanto, de acordo com o pensamento das citadas autoras, a importância do planejamento de atividades específicas, para o 1º Ano do Ensino Fundamental, e outras atividades específicas voltadas para o 2º Ano do Ensino Fundamental, tendo em vista, as possibilidades e as habilidades desses alunos. Sendo assim, os conteúdos devem ser adequados às possibilidades de aprendizagens discentes, considerando os seus conhecimentos prévios, as suas habilidades com a leitura e a escrita, bem como suas experiências.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo, apresentar a análise realizada a partir da pesquisa sobre as hipóteses de escrita que se encontravam os alunos das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Maracanaú, no primeiro período desse ano letivo, para que fossem, a partir do conhecimento desses dados coletados, orientar intervenções pedagógicas junto aos professores e coordenadores pedagógicos, durante as formações continuadas, e a realização de visitas às escolas, por meio da assessoria pedagógica. Por fim, essas políticas de formações visaram orientar e se desdobrar nas práticas pedagógicas mais efetivas nas escolas e em sala de aula, e tudo isso sem perder de vista a realização do acolhimento seguro e responsável à comunidade escolar.

METODOLOGIA

Para efetivação das intervenções, foram utilizadas as estratégias integrantes, implementadas diretamente pela Secretaria de Educação do município de Maracanaú, que atuam como suporte para o conjunto de escolas, implementando para um maior êxito, ações de sua incumbência.

As ações de incumbência da Secretaria de Educação, fazem parte das estratégias essenciais as de número 1 e 2 estão voltadas para o processo de alfabetização ou intensificação desse processo, assim, a ação preliminar consiste em aplicar testes diagnósticos de leitura e de escrita para os estudantes. Com o resultado dessas avaliações teremos um perfil dos alunos das turmas do 2º ano do município e assim posamos implementar ações pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos alunos.

Dessa forma, após os processos formativos, para identificar o nível conceitual de escrita e leitura, elaboramos para o 1º período, um teste que contempla apenas a escrita pelo aluno das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, do município, de quatro palavras e uma frase. É importante destacar que a escolha das palavras e a frase devem de um mesmo grupo semântico e que na frase deverá ter uma das palavras da lista ditada preferencialmente a palavra dissílaba. Para as turmas do 2º ano, as palavras sugeridas fazem parte do universo infantil e que a grande maioria das crianças gostam dos animais e seguiram a seguinte ordem: ELEFANTE, CAMELO, LOBO, RÃ. E para a escrita da frase, foi sugerida: O lobo é grande.

Com as devolutivas dos testes das turmas avaliadas, percebeu-se o grande número de estudantes, ainda no nível pré-silábico, mesmo compreendendo as especificidades de cada turma, e do momento de retorno as aulas presenciais. Trocamos intervenções para serem trabalhadas nas formações posteriores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Algumas contribuições referentes ao processo de alfabetização podem ser destacadas, levando em contas seus principais expoentes, segundo Cagliari (2006), estudioso do processo de alfabetização desde a década de 1980, independentemente do método utilizado,

o importante é alcançar os objetivos esperados. Revela-se nesta reflexão, a importância dos mecanismos de sondagem por meio de avaliações diagnósticas, para oportunizar aos alunos, novas experiências e descobertas, respeitando sempre a cultura local, os interesses e expectativas, de maneira contextualizada e dialógica.

Nesse sentido, Soares (2020) atribui três aprendizagens que se apresentam como camadas sobrepostas, no sentido figurado: aprender o sistema de escrita alfabética, usar a escrita na leitura e na produção textual e a escrita em contextos culturais e sociais.

Nas palavras de Duran (2009), estar alfabetizado significa a possibilidade de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados, para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade, em virtude de propósitos variados, entre outras atividades.

Defende Cagliari (1998), que os alunos conseguem dominar a leitura e a escrita em um período de dois a três meses, levando em conta o trabalho sério desempenhado pelo professor e a dedicação de uma hora por dia para as atividades de alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estudo, a partir dos dados da pesquisa, observamos que em Maracanaú, os estudantes das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, no mês de fevereiro, estavam na sua grande maioria, na hipótese pré-silábica. Desse modo, foram realizadas formações com os professores e coordenadores pedagógicos, voltadas para reflexão dos resultados observados, com o intuito de propor intervenções pedagógicas a serem trabalhadas com os estudantes na sala de aula.

Conforme as crianças foram avançando, surgiu a necessidade de replanejar ações pedagógicas, às vezes para a mesma atividade, com vista a contemplar todos os estudantes nas diferentes hipóteses.

Diante desse novo contexto educacional, foi necessário aplicarmos um novo teste no mês de maio, com o objetivo de avaliar e replanejar novas intervenções pedagógicas. Após a consolidação dos dados, observamos grandes avanços em todas as hipóteses. Chamou a atenção, de forma positiva, o elevado número de criança que avançaram para o nível alfabético, passando de 534 alunos no primeiro teste, para 891 alunos no segundo teste realizado.

Neste caso, discutimos algumas hipóteses. A primeira, acreditamos que o processo formativo está sendo bem delineado e bem-sucedido, fortalecendo a ação pedagógica dos professores. A segunda hipótese, seria que as ações dos docentes em sala de aula estão pautadas em boas práticas de letramento e alfabetização. A terceira sugere o desejo de aprender e o encantamento pelo mundo letrado por parte das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer como as políticas de formações direcionam as práticas pedagógicas assertivas no ambiente escolar, favorece o acolhimento seguro e responsável bem como, os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Portanto, as formações com os professores das turmas do 2o ano foram alicerçadas em sugestões direcionadas ao desenvolvimento de uma prática diária voltada à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) por meio de ações específicas de reflexão sobre palavras, sílabas e letras atreladas às propostas de reflexão fonológica, a partir de situações que envolvam o trabalho com os mais diferentes tipos de texto que circulam socialmente.

Destacamos, assim, que o trabalho com o conhecimento dos níveis psicogenéticos da turma propicia oportunidades de desenvolvimento do aluno em suas possibilidades, devendo-se, nesse processo, atendê-lo em suas particularidades, o que pressupõe a consideração da heterogeneidade de cada criança.

Nesse contexto, além da intencionalidade do trabalho docente e do planejamento das ações focadas na aquisição do sistema alfabético é imprescindível considerar a vinculação entre as práticas de alfabetização e de letramento, tornando a aprendizagem do estudante significativa e contextualizada.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade da continuidade das formações continuadas de professores interligando teorias e práticas, pautadas nas intervenções pedagógicas de alfabetização e letramento.

Os resultados indicam, que o ensino centrado no conhecimento dos níveis conceituais de escrita, atrelada à reflexão sobre o fazer pedagógico em sala de forma contextualizada, pode ter sido determinante nesse processo de avanço nas hipóteses de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Hipóteses, Formação de Professores

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização:** o duelo dos métodos. Texto transcrito da apresentação oral feita no Fórum Permanente de Desafios do Magistério. Centro de Convenções da Unicamp, 15 de março de 2006. Campinas, SP.

DURAN, M. C. G. **Emília Ferreiro:** uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARACANAÚ. **Resolução CME nº 46/2021**, estabelece a forma de organização do ensino das escolas da rede municipal de Maracanaú para o período que especifica.

_____. **Lei nº 3098** de 14 de dezembro de 2021. Cria a política especial de recuperação da aprendizagem e dá outras providências.

SOARES, Magda. **Alfalettrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

JOGOS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

JULIANA FERREIRA LIMA¹

MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência do uso de jogos digitais nos processos de alfabetização e letramento em uma turma de 3º ano de uma escola pública municipal da capital Teresina-Piauí através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O uso dos jogos digitais se deu a partir das interações realizadas via grupo do *WhatsApp* com crianças na etapa de consolidação do processo de alfabetização. Sobre o registro da experiência, ele ocorreu mediante procedimentos de descrição, compreensão e interpretação da bibliografia selecionada para fundamentação do observado, do vivido e, sobretudo, da intervenção pedagógica na turma supracitada, levando em consideração principalmente, o contexto de sala de aula virtual, a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos alfabetizandos, suas percepções enquanto protagonistas do processo de alfabetização e letramento. Os resultados apontam para a importância da utilização dos jogos digitais por serem recursos lúdicos que despertam a curiosidade das crianças, proporcionando diversão, socialização de ideias, ao mesmo tempo em que oferecem uma progressividade na tomada de decisões promovendo a articulação do pensamento, instigando a imaginação, percepção, superação de desafios, tendo em vista sua finalidade educativa.

Palavras-chave: jogos digitais; alfabetização; letramento.

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, julianaflima@ufpi.edu.br;

2 Professora Doutora efetiva da Universidade Federal do Piauí-UFPI, mariadolores@ufpi.edu.br.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência do uso de jogos digitais nos processos de alfabetização e letramento em uma turma de 3º ano de uma escola pública municipal da capital Teresina-Piauí através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A experiência enfatiza a necessidade de buscarmos novos caminhos e/ou estratégias metodológicas de efetivação das práticas educativas no ERE, pois o uso do jogo digital, fruto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assume objetivos pedagógicos, intencionalmente direcionados ao ato de alfabetizar, ou seja, ao favorecimento da apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita.

Nesse sentido, a inclusão dos jogos digitais se fez pertinente na medida em que as aulas ganharam uma nova ambientação e, pensando em fugir da execução de ações descontextualizadas, destituídas de sentido pedagógico, inserimos os jogos no cotidiano escolar das crianças fazendo-as vivenciarem e enxergarem não somente a dimensão do entretenimento, como algo banal, apenas para diversão, mas como ferramenta educacional promotora e construtora de múltiplas aprendizagens.

Corporificando o que foi dito acima, ressaltamos o potencial motivacional dos jogos digitais, por atuarem como elemento influenciador da melhora significativa do desempenho dos/as alunos/as nos estudos, na assimilação dos conteúdos nas diversas áreas do conhecimento humano. Além, da prazerosa e atrativa sensação de desafio, competitividade, cooperação, despertando o interesse pelas atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Com esse reconhecimento do potencial dos jogos digitais, a utilização dos jogos educativos digitais se tornou um diferencial no processo de alfabetização e letramento dessa turma de 3º ano, pois os/as alunos/as passaram a interagir mais, uma vez que este instrumento remete às brincadeiras propiciando momentos de satisfação, descontração e comunicabilidade.

A essência do jogo digital é pedagógica, portanto, oferece condições objetivas aos professores, às professoras e aos discentes de dialogar com os conteúdos curriculares e desenvolver habilidades diversificadas, ambos ganham e constroem juntos o conhecimento. Muito embora, o uso das tecnologias digitais na alfabetização não seja uma prática consolidada nas escolas, principalmente nas instituições

públicas de ensino. Assim, para fazer dar certo é imprescindível que a equipe gestora, o corpo docente e todos os demais membros da comunidade escolar estejam alinhados em prol de um objetivo em comum: a aprendizagem significativa dos/as alunos/as.

Nesse panorama, torna-se crucial reforçar o papel contributivo dos jogos digitais para consolidar as habilidades de leitura e escrita alfabética, produção, compreensão, interpretação textual e análise linguística por meio de um recurso que é presente em distintas práticas sociais extra escolares, podendo perfeitamente ser incorporado na educação formal. Para tanto, o/a professor/a alfabetizador/a deve assumir uma perspectiva didática diferenciada, planejada e coerente de agregar, criar, recriar sua prática docente introduzindo a cultura digital no trabalho com o alfaletramento.

METODOLOGIA

O uso dos jogos digitais se deu a partir das interações realizadas via grupo do *WhatsApp* com crianças na etapa de consolidação do processo de alfabetização. Sobre o registro da experiência, ele ocorreu mediante procedimentos de descrição, compreensão e interpretação da bibliografia selecionada para fundamentação do observado, do vivido e, sobretudo, da intervenção pedagógica na turma supracitada, levando em consideração principalmente, o contexto de sala de aula virtual, a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos alfabeticandos, suas percepções enquanto protagonistas do processo de alfabetização e letramento.

Destacamos que o estudo em questão se trata de um relato de experiências, que teve como *lôcus* a sala de aula virtual e todas as peculiaridades desse contexto, dentre os quais enfatizamos o uso de recursos multimodais aliado a ferramentas de comunicação (rede social), a partir da interação direta, em tempo real com as crianças em processo de alfabetização. O relato traz as vivências e experiências com o uso de jogos educativos digitais através das interações que ocorreram via grupo do *WhatsApp* (da escola campo). A experiência foi realizada entre os meses de julho e agosto do ano de 2021, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da escola campo que integra a rede pública municipal de educação de Teresina-PI, na qual foi desenvolvido o trabalho de monitoria através do subprojeto PEDAGOGIA

ALFABETIZAÇÃO: Intervenção na Realidade Escolar, tendo em vista suprir as atribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID no qual fomos pibidianas discente e docente coordenadora de área.

A turma protagonista dessa experiência era formada por trinta e dois (32) alunos/as, mas a amostragem de alunos/as que participaram ativamente das interações virtuais por meio de atividades pedagógicas e uso dos jogos digitais não passava de seis (06) alunos/as devido a inúmeras dificuldades, desde o acesso à *Internet* ao acompanhamento de um adulto na mediação das atividades remotas. Na verdade, a maioria das crianças não recebia orientação, acompanhamento dos pais e outros familiares nas aulas virtuais, porque estes últimos são responsáveis e provedores do lar, portanto o trabalho dos pais e até mesmo a falta de instrução os impedia de auxiliar as crianças nas aulas *on-line*, sem deixar de mencionar a vulnerabilidade socioeconômica, a falta de recursos tecnológicos como aparelhos celulares e semelhantes, dentre outros fatores desfavoráveis a participação da maioria do alunado nas interações.

Para sistematizar os resultados da intervenção na realidade escolar organizamos o estudo de análise das práticas pedagógicas com base nas experiências de planejamento, criação, execução e avaliação dos jogos digitais enquanto recursos didáticos e metodológicos eficazes no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

O termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (das variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 25).

Sob tais considerações, ressaltamos que a análise de conteúdo promove um estudo crítico acerca do objeto, se ampara em uma apreciação de significados e interpretações, partindo das inferências sobre o conteúdo de forma sistematizada, por meio de critérios tais como a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados que comporta a interpretação e as inferências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os jogos digitais se tornaram um suporte diferenciado no contexto pandêmico, dando um colorido especial às aulas virtuais, até porque estávamos lidando com um público de “nativos digitais”, as crianças de hoje em dia são apresentadas às tecnologias, mídias e redes sociais cada vez mais cedo. Fator que propicia o uso de dispositivos tecnológicos diversos, como *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, computadores e outros, promovendo o fácil e rápido acesso à *Internet* e as inúmeras plataformas, *sites* e aplicativos.

Dessa forma, ao ingressarem na escola a maioria das crianças já possui algum contato com as tecnologias. A cada salto tecnológico torna-se mais urgente a necessidade de se inserir os recursos oriundos das TDICs no ambiente escolar, nas práticas educativas independentemente da área de conhecimento e/ou nível de escolarização. Todavia, sabemos que nos anos iniciais, a utilização de jogos é uma realidade recente, que ainda tem muito espaço a conquistar. Na alfabetização que é o foco deste escrito, os jogos ganham uma posição valorosa pela sua dinamicidade, viabilizando aos alunos/as um mergulho no universo encantado de linguagem multimodal.

O uso de tecnologias digitais na alfabetização e no letramento de crianças em processo inicial de alfabetização insere-se em um contexto social e educacional no qual o acesso a esse tipo de tecnologia torna-se cada vez mais democrático. Dos espaços domésticos de famílias menos favorecidas economicamente aos espaços escolares, mesmo os mais periféricos, os computadores e outros dispositivos ou suportes digitais (*tablets*, telefones e outros) com acesso a *Internet* estão mais acessíveis às crianças desde a mais tenra idade. É nesse sentido que consideramos a importância de a escola se apropriar de mais um suporte de leitura e escrita, compreendendo que, mesmo as crianças em fase inicial de aprendizagem do sistema de escrita, podem e devem usar esses dispositivos conectados à *Internet*. (FRADE, 2018, p. 15).

2.1 OS JOGOS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A inserção dos jogos digitais no âmbito escolar tem se tornado uma realidade crescente por compreendermos que tais dispositivos respaldam as atividades pedagógicas. E nesse sentido, são recursos advindos da popularização das TDICs, da introdução tecnológica nas instituições de ensino.

Entendemos o jogo tal como Ribeiro e Coscarelli (2009 *apud* FRADE, 2018) que, compreendendo seu caráter lúdico, listam como algumas de suas características: a interface e instruções, o *feedback*, a concepção de aprendizagem subjacente, os recursos disponíveis para o jogador, as tarefas, a recompensa, o desafio, entre outras. Os jogos são lúdicos, embora possam ser usados com finalidades didáticas sem que a sua ludicidade seja diminuída. O fato de eles terem desafios que estimulam a permanência dos jogadores diante da tela faz com que estes queiram jogar mais e mais vezes um mesmo jogo.

Em consequência disso, abrem-se novos caminhos de aceitação do uso do jogo enquanto recurso didático-pedagógico e para compreendermos sua função em termos educacionais precisamos desmistificar a concepção errônea de que o jogo é apenas um passatempo para a criança. Segundo Rau (2013), a escola deve assumir de forma dirigida, orientada, a perspectiva objetiva e finalística desse instrumento, de modo a utilizá-lo em sala de aula, tornando-o um meio eficiente e/ou eficaz na realização dos objetivos educativos sistematizados pelo/a professor/a.

Kishimoto (2008 *apud* Rau 2013), sinaliza a existência de divergências em torno do jogo educativo, que estaria relacionado concomitantemente a duas funções, a primeira seria a função lúdica do jogo, expressa na ideia de que sua vivência propicia a diversão, o prazer, quando escolhido voluntariamente pela criança. A segunda seria a função educativa, quando a prática do jogo leva o sujeito a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. Nesse caso, o equilíbrio entre as duas funções seria, então, o objetivo do jogo educativo.

Nessa perspectiva, o/a professor/a deve planejar, executar e avaliar o uso do jogo educativo levando em consideração as condições necessárias para sua aplicabilidade. Trazendo-o para o contexto digital

podemos afirmar que possui natureza fluída, sofre diversas mudanças devido a sucessão de inovações tecnológicas, a todo tempo nos departamentos com recursos e ferramentas mais sofisticadas que podem ser adaptadas aos interesses pedagógicos do/a professor/a.

O jogo digital surge como um recurso que incita o educando por meio das narrativas, personagens, cenários, mecânicas etc., permitindo a compreensão do conceito de modo a possibilitar o desenvolvimento de habilidades inerentes ao processo de letramento. Conclui-se que esses elementos são capazes de possibilitar aos educandos, a criação das referências necessárias para a utilização da leitura e escrita no ambiente do jogo e no seu meio social. (SILVA E PETRY, 2018, p. 1154)

Por conseguinte, ao discutirmos o uso dos jogos no processo de alfabetamento no contexto das TDICs encontramos uma série de barreiras operacionais, desde a qualificação técnica do corpo docente, o domínio do ciberespaço e suas nuances, a realidade estrutural da escola, da família, e sobretudo das crianças enquanto protagonistas desse processo. Pensando nessa direção, torna-se capital que a prática alfabetizadora seja capaz de contemplar, dinamicamente, a dimensão interativa, colaborativa, sociocultural na sala de aula virtual, ainda que este seja o principal desafio. Portanto, torna-se basilar criar metodologias, potencialmente promotoras da aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita que atendam às demandas do público (alfabetizandos) em consonância às peculiaridades do formato de ensino remoto.

O game demonstra ser um recurso muito importante para auxiliar o processo de alfabetização das crianças tendo em vista que, além de possuir as características dos jogos tradicionais não digitais, como a ludicidade, a competição e desafios, ele agrega mais qualidades que motivam a criança, o contato com recursos midiáticos e equipamentos que favorecem o engajamento e, conseqüentemente, a aprendizagem. Além disso, lembramos que ele faz parte do leque de conhecimentos que a criança, enquanto componentes da geração de nativos digitais, adquire fora da escola, contribuindo para que ela desenvolva novas habilidades. (SANTOS, 2018, p. 45).

Em razão dessas características, os jogos são considerados poderosos aliados na alfabetização, pois exercem o papel de auxiliares, uma vez que permitem a reflexão por parte das crianças acerca dos conhecimentos explorados (conteúdos, habilidades e competências) referentes ao sistema de escrita. Todavia, devemos ter consciência de que tais recursos não podem ser entendidos como objetos prontos e acabados, afinal de contas os jogos exercem influência diferenciada na consolidação do processo de ensino e aprendizagem das crianças, uma vez que cada indivíduo aprende a seu ritmo.

Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. No entanto, é preciso estar atento que nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens. (BRASIL, 2009, p. 14).

É mister reconhecermos que o potencial dos jogos educativos digitais nem sempre é explorado adequadamente pelos alfabetizados/as, uma vez que parcela considerável de professores/as os utiliza de maneira equivocada e, conseqüentemente, acaba minando as possibilidades de incrementar habilidades e competências referentes ao alfaletramento. Cabe salientar, também que, os processos de alfabetização e letramento tem suas especificidades mesmo considerados interdependentes.

Como afirma Soares (2020), tanto a alfabetização quanto o letramento são considerados processos cognitivos distintos, o primeiro corresponde à apropriação da “tecnologia da escrita”, ou seja, ao conjunto de técnicas, habilidades e procedimentos indispensáveis à prática da leitura e escrita, ao domínio do sistema de representação alfabético e ortográfico de escrita. Por outro lado, o letramento é definido como a capacidade de uso da escrita para a inserção nas práticas sociais e pessoais relativas à linguagem escrita, implicando em diversas habilidades dentre as quais podemos enfatizar: a capacidade de ler e escrever com vistas a atingir diferentes objetivos. Seja para se divertir, estimular a imaginação, para se informar, para conhecer, para produzir,

exercitar a memória, dentre outros aspectos, passeando pelos mais diversificados gêneros textuais que circulam socialmente.

Assim sendo, os/as professores/as necessitam incorporar e fazerem uso das ferramentas tecnológicas com qualidade. O jogo precisa levar em consideração alguns requisitos para se tornar significativo no processo de ensino e aprendizagem, o planejamento, a ação, a observação e a reflexão crítica sobre a prática.

2.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS TDICS NA REALIDADE ESCOLAR

Em março de 2020 o mundo entrou em colapso, numa crise sanitária devido à pandemia do novo Coronavírus (SARS-COV-2). O isolamento social passou a ser uma realidade preocupante, a situação se agravou progressivamente e trouxe implicações para todas as áreas e setores da sociedade. No campo da educação foi criado um plano de emergência e o ensino remoto passou a ser a alternativa para os profissionais de educação realizarem o trabalho docente.

A pandemia que por hora atravessamos, impôs barreiras em relação aos encontros pedagógicos e presenciais, para com as crianças, entre eles e com seus professores. Esta situação se apresenta como desafiadora, pois temos consciência de que os encontros coletivos são fundamentais no processo de formação subjetiva do sujeito. É preciso destacar a necessidade deste isolamento, como sugerido pela comunidade científica. Essa atitude impactou o planeta como um todo, e por consequência as comunidades escolares nos próximos anos. Diante desta complexidade foi aprovada a normatização por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovando o parecer 05/2020, o qual regulamentou as atividades não presenciais, na perspectiva de enfrentamento da emergência pedagógica. O mesmo parecer também normatiza o calendário escolar, possibilitando o compute de atividades não presenciais em razão da pandemia. Porém, quando da aprovação do parecer citado, as escolas já vinham enfrentando a pandemia, buscando alternativas para tal. (MENDES *et al.* 2021, p. 28).

Longe das escolas, professoras, professores e discentes tiveram que se adaptar a um novo ritmo de educação, agora em formato remoto, mediada pelas TDICs. Nessa panorâmica, alfabetizar tornou-se uma prática, ainda mais, desafiadora para professoras e professores alfabetizadores. Segundo Luiz (2021), a pandemia de Covid-19 provocou mudanças na vida e na rotina de todas as pessoas, e a educação sofreu importantes transformações, sobretudo com o apoio da tecnologia e novas ferramentas tiveram que ser inseridas em um conjunto de adaptações para atender às necessidades das famílias que estão em distanciamento social para que pudessem de algum modo viverem o tempo pandêmico.

As instituições escolares reinventaram a maneira como ensinam, no intuito de melhor servir as crianças, sem, contudo, prejudicar a continuidade do processo de alfabetização e letramento. Todavia, dar continuidade ao processo de alfabetização que tinha sido iniciado antes da suspensão das aulas não foi fácil, pois, a educação remota trouxe novos processos de ensino e aprendizagem para professores, alunos e familiares.

Para tanto, professores e professoras alfabetizadores precisam se apropriar da cultura digital em suas mais diversas facetas, passando a enxergá-la como aliada e/ou potencializadora da mediação e ampliação dos repertórios culturais em rede, porque o ensino virtual escancarou a urgência em pensarmos uma formação docente alinhada às tecnologias.

Nesse processo de construção de novos conhecimentos, é necessário mobilizar saberes e competências diretamente relacionados aos letramentos em tempos de cibercultura, ou seja, como educadores devemos criar, mediar e gerir ambiências educativas para a instituição de autorias diversas que aproveitem os potenciais das múltiplas linguagens e mídias; devemos produzir, remixar, reutilizar, arquitetar, mediar e gerir comunidades de práticas e expressões cidadãs. As tecnologias digitais em rede ampliam em potência a nossa autoria, uma vez que ler e escrever são ações corriqueiras que fazemos com esses dispositivos. (SANTOS, 2019, p. 53).

Nessa direção, enquanto docentes devemos mediar o processo de ensino e aprendizagem utilizando as mais diversas linguagens,

incluindo a multimodalidade, uma vez que as metodologias e didáticas atuais devem estar alinhadas ao uso das TDICs, não apenas como ferramentas ou meros acessórios, mas como objeto do conhecimento em permanente construção e ampliação capaz de potencializar a alfabetização, o letramento e em maior escala a formação integral dos/as alunos/as que consomem as mídias digitais incessantemente dentro e fora da escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a dinamizar as práticas pedagógicas no formato de ERE e implementar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos alfabetizando no que concerne à apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita passamos a utilizar jogos digitais, confeccionados exclusivamente para atender as necessidades educativas dos/as alunos/as. Levando em consideração, é claro, o contexto de sala de aula virtual, as carências e limites impostos pela pandemia de Covid-19.

3.1 AS EXPERIÊNCIAS COM O USO DE JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NO ÂMBITO DA ESCOLA CAMPO

O uso dos jogos no ambiente virtual de interação começou a ser pensado e planejado no mês de julho de 2021. Por conseguinte, produzimos um jogo de tabuleiro intitulado: Trilha Mario Bros (no *PowerPoint*), através dele exploramos a classe de palavras (adjetivo), significado e aplicação em frases, assim como as letras “R” e “S” no meio das palavras. A princípio orientamos à turma dividindo-a em dois grupos: um representando a equipe Mário e outro representando a equipe *Luigi*, formadas as equipes, realizamos o sorteio através da roleta (com as imagens dos dois personagens) para decidir o grupo que iria iniciar, então a roleta apontou o time *Luigi*.

As perguntas foram intercaladas conforme o sorteio de modo que cada equipe tivesse seu momento para responder, nitidamente a interação foi bastante proveitosa, os/as alunos/as que participaram demonstraram conhecimento em relação ao conteúdo explorado (adjetivo/letras R e S no meio das palavras), interagiram com os pares,

foram estimulados a lidar com os erros e acertos, a experimentar emoções correspondentes a alegria e ao prazer.

Observamos nessa prática, alunos/as tímidos, apenas seis (06) crianças participaram da primeira interação, ao passo em que conseguimos promover uma multiplicidade de novos conhecimentos, visando o desenvolvimento integral das crianças. Isso implica dizer que os jogos digitais precisam ser ensinados, que os/as alunos/as necessitam de tempo para se familiarizarem com eles e se sentirem à vontade para vivenciá-los.

O uso do jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança [...]. (KISHIMOTO, 2017, p. 36).

Dado o pontapé inicial, um horizonte de possibilidades se abriu, então passamos a incrementar as interações via *WhatsApp* com o uso de jogos atribuindo a eles objetivos a serem alcançados no decurso do processo de alfaletramento como recomenda Soares (2020). Passamos a confeccionar os jogos através de plataformas como a *Wordwall*, através da ferramenta *Google Forms*; plataforma *Jigsaw Planet*, e o próprio aplicativo *PowerPoint*. Registramos que entendemos como necessário a criação dos jogos digitais, porque sempre partimos da realidade objetiva que se encontrava a turma, conforme as dificuldades e níveis de aprendizagem dos/as alunos/as.

Os jogos eram baseados nos eixos de leitura, produção textual e análise linguística, e nesse aspecto trabalhávamos os três eixos de forma articulada. Sempre adequando-os aos conteúdos curriculares, habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em prol do desenvolvimento de competências indispensáveis à apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, porém não somente sob à ótica da dimensão cognitiva, mas no sentido de explorarmos as outras dimensões (afetiva, socioemocional, psicolinguística e sociolinguística) inerentes à formação integral da criança enquanto sujeito histórico cultural.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. (VYGOTSKI, 1991, p. 70).

As experiências com uso de jogos educativos digitais mesmo com os limites descritos foram proveitosas de distintas formas, pois nos possibilitam acompanhar ativamente o avanço dos/as alunos/as em relação a fluência e proficiência na linguagem escrita, na ortografia, na produção de textos dos mais diversos gêneros que circulam socialmente. Além, de terem sido instrumentos de avaliação, haja vista que passamos a conhecer as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, principalmente aquelas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão desenvolvida podemos afirmar mediante o relato das experiências no âmbito da escola campo que o uso de jogos educativos digitais nos processos de alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial na turma de 3º ano têm promovido a construção de novos conhecimentos que vão ao encontro do desenvolvimento de múltiplas aprendizagens relevantes tanto na aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita, quanto das práticas de letramento, não somente do ponto de vista cognitivo, mas abre caminhos para a superação de desafios, organização do pensamento, sistematização de ideias, dentre outros aspectos.

Em meio às limitações decorrentes do contexto pandêmico nos deparamos com práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho de monitoria do PIBID aliando recursos didáticos e metodológicos às TDICs. Nesse aspecto, as interações via *WhatsApp* proporcionaram

aos alunos/as, momentos de socialização entre os pares despertando elementos da dimensão socioemocional, o desenvolvimento afetivo, os gatilhos motivacionais, o prazer, e outros fatores fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem.

A experiência, por outro lado, evidenciou que precisamos avançar no quesito participação, pois mais da metade da turma não se envolveu ativamente nas interações via *WhatsApp*, por motivos que desconhecemos, mas ao mesmo tempo são previsíveis dadas as condições materiais das famílias oriundas da classe trabalhadora que vende sua força de trabalho para sobreviver e que por isso não se apresenta no acompanhamento dos filhos na escola e nem pode garantir condições estruturais de aquisição de um bom celular ou computador para que seus filhos, alunos/as na escola, possam participar de forma ativa das aulas remotas.

É necessário que haja mobilização em prol dos/as alunos/as que estão desassistidos, sobretudo porque a fase de alfabetamento requer acompanhamento, planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas que atendam às demandas deles, em razão da complexidade que permeia o processo educacional. Embora as condições estruturais, os recursos materiais e humanos da escola pública deixem a desejar é viável a construção de uma prática alfabetizadora para além dos métodos, e o uso dos jogos digitais tornar-se uma alternativa aplicável dando espaço a outras atividades inventivas e educativas pelo bem do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita alfabética, de usos sociais da leitura e da escrita, e sobretudo, do investimento na formação da criança considerando-a sujeito histórico de direitos que precisa aprender a ler o mundo, encontrar-se no mundo, ser capaz de refletir, criticar e ter consciência do seu papel social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, CEEL/UFPE-Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC-Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. [et. al.]. **Tecnologias digitais na alfabetização**: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LUIZ, Silvania de Sousa Felipe. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. 40f. João Pessoa. 2020.

MENDES, Raul Ferreira de Miranda *et al.* Diagnóstico das aulas remotas na Educação Básica em tempos de pandemia. In: MORAES, Thiago Perez Bernardes de. **Covid-19 no Brasil e no mundo**: impactos políticos, sociais e econômicos. 1.ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; PETRY, Arlete dos Santos. Jogos digitais no Ciclo de Alfabetização: um caminho para o Letramento na Alfabetização. **Proceedings of SBGames**, Foz do Iguaçu-PR, p. 1150-1158, out./nov. 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. Minas Gerais: Contexto, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo, Fontes Editora Ltda, 1991.

LETRAMENTO CIENTÍFICO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

MARIA APARECIDA RODRIGUES¹
ALESSANDRO CURY SOARES²

INTRODUÇÃO

O presente relato é um recorte de uma pesquisa em andamento no mestrado acadêmico pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciência. A pesquisa em questão objetiva compreender e analisar práticas de ensino na educação básica com abordagens voltadas à iniciação, à divulgação e ao letramento científico. A experiência foi realizada com dez alunos residentes na zona rural, com idade entre 16 e 18 anos, matriculados no ensino médio numa Escola Estadual de Tempo Integral (EEMTI), no município de Brejo Santo, interior do Ceará.

A prática foi organizada a partir de uma sequência didática (SD) mediada pelo tema “Letramento científico: memórias e vivências rurais, meu olhar sobre o lugar onde vivo”. As tarefas foram trabalhadas através de oficinas pedagógicas. A carga horária para execução foi de vinte horas aulas, distribuídas em cinco semanas.

Nas abordagens de ensino, utilizou-se estratégias voltadas à investigação, pautando-se no que propõe Silva (2020). Para entender as práticas na educação básica voltadas à pesquisa/iniciação científica, “os profissionais envolvidos deverão realizar atividades relacionadas à busca por conhecimento, em geral desenvolvidas por grupos de alunos com orientação de um ou mais professores” (Silva, 2020, p.38)”. Estas mesmas atividades podem focar no “letramento científico como

1 Mestrando do Curso de Pós Graduação em Educação e Ciência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, - UFRGS-maria.rodrigues34@prof.ce.gov.br

2 Professor orientador: Dr. Alessandro Soares Cury, Universidade Federal de Pelotas - RS, alessandro.soares@ufpel.edu.br.

um processo de construção do conhecimento, que envolve não só os procedimentos metodológicos, mas também o trabalho com a escrita.”(Silva, 2020, p.44).

A experiência, neste relato, buscou trabalhar tarefas que possibilitasse desenvolver habilidades nas áreas curriculares, voltadas ao letramento e à comunicação. A proposta é que os alunos, através de suas produções (relatos), apresentassem percepções de vivências, memórias afetivas e culturais sobre a zona rural. Os recortes de memórias poderiam ser individuais e/ou coletivas. Assim, neste contexto, o aluno teria o papel de investigador local.

As abordagens pedagógicas selecionadas (rodas de conversa, montagem de mapa mental de situações vividas no campo, mapa conceitual dos textos estudados, produção de um texto, registros fotográficos, dentre outras) tinham como objetivo desenvolver nos alunos: diálogo, escuta, argumentação, cooperação, investigação, registros e a construção de percepções.

METODOLOGIA

Nas rotinas pedagógicas de uma EEMTI, semanalmente os alunos se reúnem nos clubes estudantis, realizando alguma tarefa em equipe. O clube faz parte da estrutura organizacional da rede das EEMTIs. Parte das tarefas realizadas nesses clubes têm foco na escrita, leitura e interpretação, possibilitando trabalhar atividades que venham recuperar as aprendizagens nas diferentes áreas curriculares. Durante o mês de abril de 2022, nas quartas e quintas-feiras, juntamente com a professor da disciplina de Redação e da disciplina Eletiva Produção Textual (professora parceira), foram convidados alguns alunos residentes na zona rural para compor um clube “extraordinário”, para estudos e escritas sobre a temática “Letramento científico: memórias e vivências rurais, meu olhar sobre o lugar onde vivo”. O referido clube foi organizado com dez alunos, residentes em diferentes comunidades rurais dos municípios, aqui identificados com letras A, B e C. A ação aconteceu numa Escola de Ensino Médio de Tempo Integral, situada no interior do Ceará, como já foi dito. As tarefas foram desenvolvidas através de oficinas, em dois dias da semana.

As abordagens para mediação foram rodas de conversa voltadas à escuta em grupo, montagem de mapa mental de situações vividas,

mapa conceitual dos textos estudados, produção de um texto, registros fotográficos do local onde o aluno mora.

O cronograma proposto apresentou uma carga horária de vinte horas aulas, sendo dez presenciais para orientação, atendimentos individuais, tira dúvidas, roda de conversa e instrumentalização sobre o processo de escrita. As demais horas foram realizadas no formato virtual, distribuídas para leituras de textos, sugestões de correções das escritas, atendimentos virtuais (tira dúvidas) sobre a realização das tarefas. O produto final na sequência didática foi a construção de um relato, onde os alunos respondiam à pergunta: “O que eu contaria do meu lugar para os outros?” Outra orientação foi o envio de uma fotografia que representasse a identidade rural. A sequência didática trabalhada apresentou o objetivo de investigar e propor reflexões sobre as memórias afetivas, culturais a partir das vivências dos alunos em sua comunidade, partindo das reflexões e escuta, construir os conceitos de memórias, pertencimento e identidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

As diferentes vivências propostas dentro das Escolas de Tempo Integral no Ceará têm ressignificado as interações, o currículo, possibilitando novos diálogos como também a construção práticas pedagógicas que reforçam o desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes áreas de ensino e eixos curriculares. Estas práticas possibilitam o docente a realizar atividades voltadas ao letramento conforme afirma Kleiman (2007; p.5):

Na perspectiva social da escrita baseado numa situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita, um evento de letramento, não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Eventos de letramento escolar, sejam ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, analisar uma oração, fazer uma pesquisa.

As abordagens trabalhadas na experiência pautaram-se na oralidade, escrita e na construção de argumentação. Os diálogos propostos ao “Clube de Memória Rurais” perpassaram por narrativas individuais e coletivas, geradas a partir do tema “Letramento científico: memórias e vivências rurais, meu olhar sobre o lugar onde vivo”. Organizadas no formato de oficinas presenciais, cada uma com duração de duas horas aulas (cem minutos), momentos de atendimentos (individuais e coletivos) e conversas presenciais no horário de almoço, bem como interações virtuais usando as ferramentas Sway.office e WhatsApp.

Na oralidade, abordou-se vivências em família, na comunidade local e narrativas sobre memórias locais vividas em família. A partir dos relatos produzidos pelos alunos, foram construídas percepções coletivas sobre as comunidades rurais onde os mesmos residem, perpassando por características comuns e/ou diferentes. Usando a ferramenta Sway foi construído um portfólio, onde os colegas podiam ler os textos dos diferentes participantes e os registros fotográficos.

A Opção de trabalhar a sequência didática (SD) com estratégias híbridas (momentos presenciais e virtuais) aconteceu devido à adaptação entre a disponibilidade para pesquisa e os horários disponíveis dos alunos participantes. A organização da SD pautou-se na estrutura discutida pelas autoras Ugalde e Roweder (2020), estas afirmam que as sequências didáticas são estratégias de ensino organizadas em torno de uma proposta reflexiva a respeito dos conhecimentos abordados, configuram-se como um conjunto organizado, ordenado e articulado de atividades que levem em consideração o planejamento, a aplicação e a avaliação.

Os diálogos sobre os relatos de vivências das “juventudes” perpassam pelo que SANDES (2019, p.19) propõe, quando afirma que “a memória levanta questões complexas e inerentes a nós e por meio dela, o pensamento se renova no curso da própria memória. Quando o tempo passa, restam apenas impressões deixadas nos vagões do nosso ser.”

A unidade temática trabalhada contemplou competências das áreas: ciências humanas e sociais aplicadas e linguagens e códigos, trabalhadas de forma interdisciplinar. O uso dos relatos como interface para percepção do “Letramento e noção de pessoa” sendo visto como um elemento importante na própria definição de pessoa, “na medida em que ser capaz de ler e escrever é pressuposto na caracterização

de uma pessoa socialmente competente. O letramento, portanto, está constitutivamente relacionado com a personalidade” (Street; Bagno. 2006, p.469).

As reflexões sobre os fazeres voltadas para o letramento perpassam por noções da pesquisa, tendo respaldo “ no letramento científico que deve ser pensado como um conceito global, como um processo complexo que pressupõe quatro diferentes e importantes dimensões” (Roth, 2011, p.21) e sendo pautadas nas escutas aos professores da referida EEMTI que trabalham a escrita, interpretação e oralidade e percebem as dificuldades dos alunos. A opção de trabalhar uma SD como fundamentos dialógicos numa temática interdisciplinar foi anteposta na perspectiva de realizar encontros e/ou momentos de estudo, utilizando estratégias propostas nos clubes estudantis. As atividades escolhidas facilitaram as interações com o grupo, como também o alcance dos produtos estabelecidos. A SD foi estruturada em cinco etapas: tema, problematização, conteúdos objetivos/tarefas e produto final, conforme descreve Ugalde e Roweder (2020).

A escolha do tema foi pensada com a intencionalidade dos alunos registrarem suas memórias e percepções sobre o local onde moram, pensando nas vozes da juventude rural, como materialidade de escuta e diálogo. O tema mediador das tarefas “Letramento científico: memórias e vivências rurais, meu olhar sobre o lugar onde vivo” contempla competências específicas na disciplina de história, língua portuguesa e artes.

Alguns questionamentos para problematização foram elencados: a preocupação em trabalhar contextos; letramento; pesquisa utilizando o gênero textual relato. Estruturou-se na ideia de trabalhar percepções de memória da juventude rural, sendo este um investigador local, perpassando por questões e desafios presentes nas comunidades onde residem: a proposição foi para os alunos refletirem sobre “Que registro temos? Como se deu esse registro? Como posso ser uma voz na divulgação da memória local?” O planejamento dos conteúdos foi construído a partir de uma unidade temática estruturada de forma interdisciplinar, dialogando com os alunos, a partir de perguntas sobre o tema.

Ao trabalhar com os alunos a ideia de vivências e narrativas sobre memória e identidades, fomentou-se uma participação ativa dos alunos. Partindo de uma pergunta mediadora e as escutas do grupo,

foram mapeadas memórias que todos, em algum momento, tivessem vivenciado. Assim, construiu-se um conceito coletivo, uma percepção pontuada por Halbwachs, quando o mesmo argumenta:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que os outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS. p. 30, 2003.)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática trouxe como resultados a materialidade de um portfólio virtual, com registro de dez textos escritos pelos participantes do clube Memórias e Vivências Rurais. Os registros fotográficos do ambiente no entorno de sua residência (quintal da sua casa), com representatividade de uma boa lembrança, realizados pelos alunos, totalizaram trinta e duas fotos. Na pesquisa, somente dez foram selecionadas pelos alunos, visto que o comando proposto no produto da sequência solicitava do aluno indicar a fotografia que representasse uma memória afetiva e sua descrição.

A pesquisa também trouxe apontamentos que possibilitaram o alcance dos objetivos preestabelecidos na sequência didática. Outra percepção na análise é que se faz necessário instigar os alunos a ampliar suas percepções e escrita além do convívio familiar, visto que o tema proposto deveria perpassar pelas culturas coletivas das comunidades onde residiam, além do convívio familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacando o trabalho aqui proposto, memórias, pertencimentos e identidades, o percurso entre o planejar e o produto final foi realizado com as adaptações de estratégias, atendimentos e cronograma. Diante das escritas dos alunos, produto final, denota-se nas análises que é preciso a escola criar ou implementar na gestão de sala de aula, estratégias que

possibilitem os alunos a “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. (BRASIL,2018, p. 6).

Sobre atendimento ao público o professor precisa ser criativo e está aberto ao diálogo e/ou mudá-las quando este dificulta o alcance do que foi proposto na etapa de planejamento. Partindo das falas dos alunos envolvidos na pesquisa, as tarefas, as ferramentas, os atendimentos virtuais, as oficinas como espaço de escuta e escritas das narrativas sociais facilitaram o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

Palavras-chave: Sequência Didática-Escrita- Investigação- Juventude Rural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília - DF,1997

FIUZA, B. **Caldeirão de Memórias**- texto presentes na revista experimental do projeto Memórias Kariri, da Universidade Federal do Cariri, Edições IV. (Pags: 5-9) (2019. disponível em: <https://linktr.ee/memoriaskariri>, acessado em 02. maio,/2022

HALBWACHS. Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

SANDES, J.Á.-**Memórias da nossa Aldeia** texto presentes na revista experimental do projeto Memórias Kariri, da Universidade Federal do Cariri, Edições I. 2019.(pag.1) disponível em: <https://linktr.ee/memoriaskariri>, acessado em 02. maio,/2022.

SILVA, J. Z-**Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na educação Básica: 2020**. Dissertação

pós graduação em letras-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

UGALDE, Maria Cecília P. ; ROWEDER, Charlys. **Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Edição Especial, 2020.

LETRAMENTO DE LICENCIANDOS(AS): FORMAR CRITICAMENTE, FORMAR ENGAJADAMENTE

SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA¹

RESUMO

O trabalho tem como objetivo discutir o letramento de licenciandos(as) no grupo de estudos bell hooks, Pedagogia engajada e formação docente. Trata-se de perceber como leitura do mundo e leitura da palavra se entremesam, complexificam-se e se ampliam quando em contato com leituras de autores e autoras críticas. Como base teórica, utilizamos os fundamentos de uma pedagogia engajada proposta por bell hooks (2017,2020). O trabalho foi elaborado a partir de depoimentos e entrevistas com 8 estudantes dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências Sociais da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) cuja participação no grupo de estudos se deu durante o semestre 2022.1, e analisado levando em conta perspectivas que se repetiam nos depoimentos, e diferenças na maneira como cada um(a) figurava o modo como a obra da autora impactou sua leitura de mundo. Como resultados, pudemos perceber no material produzido nas entrevistas que a leitura da educadora estadunidense causou forte impacto no modo como o grupo entendia a docência, e o modo como decidiram se engajar concretamente na formação do grupo como uma comunidade de aprendizagem

Palavras-chave: formação docente; comunidade de aprendizagem; pedagogia engajada; Leitura; Letramento.

1 Docente do Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - UECE, sahmaroni.rodrigues@uece.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir o letramento de licenciandos(as) no grupo de estudos “bell hooks, Pedagogia engajada e formação docente”. Trata-se de perceber como leitura do mundo e leitura da palavra se entremeiam, complexificam-se e se ampliam quando em contato com leituras de autores e autoras críticas., a partir de falas discentes coletadas ao longo do semestre 2022.1, em nossos encontros semanais para discutir a pedagogia engajada proposta pela autora negra estadunidense bell hooks.

Para tanto, os objetivos específicos são: elencar aspectos gerais de uma pedagogia engajada segundo bell hooks; apresentar a maneira como estruturamos o grupo de estudos, e entender como a leitura de obras da autora modificam/impactam na leitura de mundo dos(as) futuros(as) professores(as).

Desse modo, este texto seguirá os seguintes movimentos retóricos: primeiramente, apresentaremos o percurso metodológico para coletar os dados aqui apresentados; em seguida, elencamos elementos gerais para uma pedagogia engajada a partir de bell hooks; por fim, apresenta-se a proposta do grupo de estudos e seus objetivos juntamente com as falas de estudantes sobre as leituras realizadas, seguido da conclusão.

METODOLOGIA

Para a produção de dados desta pesquisa, partilhamos da perspectiva segundo a qual o docente deve refletir sobre seu próprio processo de organização do trabalho didático, de modo a refletir sobre sua práxis para melhorá-la, tornando evidentes seus pressupostos, suas concepções e crenças, uma vez que nenhuma educação é neutra (PIMENTA, 2014).

Assim, juntamente ao grupo de estudos “bell hooks, pedagogia engajada e formação docente”, propusemos, ao final do semestre, uma avaliação de nossas atividades, uma vez que se tratava de nosso primeiro semestre como grupo de estudos, e a maioria não conhecia a obra da autora estadunidense. Feitos os acordos, fizemos um grupo focal (MELO, 2005) de modo que as falas de uns pudessem ir se enriquecendo nas falas do demais, criando-se sentidos coletivos e

colaborativos para entendermos os impactos da leitura de bell hooks sobre nossa leitura de mundo (FREIRE, 2022).

Coletados os dados através da gravação em áudio, ouvimos repetidas vezes de modo que pudéssemos apreender os sentidos construídos pelo grupo, levando em conta os aspectos levantados pelos sujeitos individuais no sujeito-grupo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como seduzir estudantes desiludidos com a academia? Desiludidos com os maus-tratos oriundos de suas relações com a escola? Como formar pessoas abertas ao sonho com os pés fincados na realidade, atentando para as possibilidades de cada momento? Como nos lembra bell hooks:

Quando escuto estudantes falando sobre a miríade de maneiras pelas quais se sentem diminuídos por professores que se recusam a reconhecer sua presença ou a lhes dispensar o básico da gentileza em sala de aula, fico impressionada com nosso poder, como professores, de ajudar ou machucar nossos estudantes, de fortalecer seu espírito ou quebrá-lo (HOOKS, 2020a, p.105)

Foi avançando nesses questionamentos e em confronto com as demandas dos/as estudantes por serem escutados/as que retomei leituras de Paulo Freire, autor que me acompanha desde minha atuação em instituições de acolhimento institucional para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e comecei a fazer leituras de bell hooks, autora que me chegou em 2019, por sugestão de uma estudante de uma das primeiras turmas de Didática I, em 2019, quando atuava na Universidade Federal do Ceará.

Não se tratava, portanto, de forjar situações de participação das turmas, mas de tentar convencê-las, seduzi-las a se engajarem em sua própria formação, lançando-lhes o convite a se rebelarem contra as interpelações de apassivamento recebidas outrora, e sentindo as dores desse processo de negação de sua condição humana, apropriarem-se de sua formação, formando coletivamente uma comunidade de aprendizagem/reflexão sobre a profissão docente e suas múltiplas dimensões.

Freire, desde seus primeiros escritos, propõe que educar é um ato de comunhão entre seres humanos em processo de libertação e conscientização de suas amarras e de seus papéis históricos na transformação das relações sociais. Para tanto, em sua *Pedagogia do Oprimido*, o educador pernambucano chama nossa atenção para o fato de que é preciso, na própria “metodologia” do processo educativo, que educandos/as e educadores/as se percebam educandos/as-educadores/as e educadoras/es-educandos/as, isto é, aprendemos e ensinamos uns com os outros, mediados pelo mundo (FREIRE, 2020c).

Entretanto, o autor nos lembra que, devido ao processo de desumanização, alguns grupos não estão acostumados a se engajarem em sua libertação, pois foram coisificados, foram despojados de seu direito e papel de seres pensantes, seres históricos que podem ser mais. Assim, “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (*op.cit.* p.78).

bell hooks, grande interlocutora e admiradora de Freire, irá nos lembrar, de modo semelhante, da importância de se pensar e praticar uma pedagogia engajada que mobilize e seduza estudantes, principalmente aqueles e aquelas vindos/as dos grupos dominados que foram silenciados e foram acostumados à obedecerem, especialmente em sala de aula (HOOKS, 2017), de tal modo que, nos diz a autora:

Quando pedimos para as pessoas explicarem o que significa uma aula entediante, em geral elas culpam o professor. Não pensam na sala de aula e no que acontece lá como uma criação a partir da interação mútua entre professores e estudantes. Para eles, a sala de aula “pertence” ao professor ou à professora, e ela ou ele é o único fator determinante dos acontecimentos. É dessa forma que a maioria dos estudantes tem sido ensinada a pensar sobre a educação escolar (HOOKS, 2020a, p. 183).

Assim, herdado o silenciamento, cria-se uma verdadeira pedagogia do silenciamento, sendo praticada ao longo da escolarização (FERRAREZI JR, 2014), que faz com que estudantes cheguem aos cursos de formação docente com medo de se posicionarem, apáticos/as à sua própria formação, ou com postura não dialógica, pois não aprenderam a discordar sem necessariamente querer eliminar com quem se discorda, ficando toda a responsabilidade da criação de um espaço

de reflexão para o/a docente, o que contradiz a perspectiva de, como Freire e hooks, entendermos a necessidade de uma pedagogia que engaje docentes e discentes na formação de sujeitos críticos, sensíveis ao mundo, dispostos/as a transformá-lo, com desejo de se responsabilizar pelas escolhas das gerações passadas e modificá-las quando for para o bem comum, vivendo conflitos como inerentes ao processo dialógico.

Trata-se de compreender que temos sim poderes diferenciados em sala de aula, uma vez que “é evidente que professores têm mais poder e, de fato, mais responsabilidade pelo que acontece na sala de aula”, mas sem negar nosso papel nela, sem negar nosso lugar de fala, sem evitar nos posicionarmos, aprendendo/encontrando maneiras de sermos co responsáveis pelo andamento das atividades, engajando-nos no processo de criação coletiva de conhecimento, uma vez que “estudantes também determinam a dinâmica” (HOOKS, 2020a, p. 184).

Desse modo, uma pedagogia engajada pressupõe de um lado o engajamento de docentes na busca de modos de seduzir e incentivar discentes a se fazerem presentes na produção das aulas/encontros coletivos, e de outro, discentes comprometidos/as com sua própria formação, com a transformação da sala de aula em um evento coletivo, dinâmico. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem coletiva, que nos faça perceber nossa cultura do dominador entranhada em nós, e que exercite e se engaje em ir além dela, compondo momentos de amorosidade em que a democracia seja uma prática (FREIRE, 2020a).

Portanto, entendendo a pedagogia engajada como uma forma de relação educativa, uma perspectiva teórica da educação baseada no “entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor” (HOOKS, 2020a, p. 47), interação pautada na corresponsabilidade/engajamento no processo de se criar um ambiente de exercício democrático de produção de conhecimentos, que elementos poderíamos elencar neste curto espaço textual?

Um dos primeiros elementos, e um dos mais importantes, é o papel do docente na proposta pedagógica engajada: Freire sempre destacou a importância do/a docente no processo educativo: de um lado, responsável pela organização do ensino, de outro responsável por mobilizar os grupos com os quais atua, de modo a atuar com eles, e não para eles (FREIRE, 2020c), como também a importância de estar atento para que

não perpetue o ciclo de desumanização e autoritarismo tão comuns em nossa sociedade marcada por relações autoritárias.

Para o autor, devemos estar atentos/as neste processo, de modo que evitemos o autoritarismo sem cair na licenciosidade que tudo permite e não se engaja no processo, uma vez que tem medo de parecer autoritário/a: “o espontaneísta é anfíbio - vive na água e na terra - não tem inteireza, não se define constantemente pela liberdade nem pela autoridade” (FREIRE, 2020a, p. 84).

É importante, portanto, que docentes se engajem e reflitam constantemente sobre sua postura de modo a não cair nem no autoritarismo, nem a licenciosidade de uma pedagogia espontaneísta (“deixe acontecer naturalmente”), mas na autoridade que convém à docência: autoridade que fala com os/as discentes, que reconhece seu poder e por isso mesmo cuida para que não o abuse, ou, como diria bell hooks, sem negar sua autoridade e sempre atento/a à sua maior margem de poder que os/as discentes, é preciso aprender para ensinar “ a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2017, p12).

É exatamente por deter mais poder na relação educativa que, segundo a autora, docentes devem estar mais atentos/as para que a hierarquia não vire um exercício de dominação, uma vez que negá-la seria partir para o escamoteamento de tal hierarquia, ou reduzi-la como fatalidade à relação de dominação:

Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes. e na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder. (...) Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso de nosso poder (HOOKS, 2020a, p. 179).

É também a possibilidade de violência ao outro que faz com que haja uma responsabilidade maior do/a docente em se engajar em refletir sobre sua prática e postura, e tanto Freire (2000a, 2000b, 2000c) como hooks (2017, 2020a, 2021) repetirão abundantemente esta necessidade, de um lado porque vivemos numa cultura de dominação, e de outro devido a ser mais naturalizado o fato de hierarquia

ser quase sinônimo de dominação ou diminuição do/a outro, como é o caso da cultura universitária, e recontando um pouco de sua trajetória, a autora rememora que “aprendi que, longe de ser autoatualizada, a universidade era vista antes como um porto seguro para pessoas competentes em matéria de conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social” (HOOKS, 2017, p,28).

Partindo de seu engajamento no processo pedagógico, cabe, então ao/à docente seduzir (HOOKS, 2017) os/as estudantes de modo que estes e estas se vejam engajados em sua própria formação, sintam amor pelo processo de conhecer, amor não como uma palavra oca, como diria Freire (2020a), mas como ação, “como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa” em cujo cerne “abuso e negligência são, por definição, opostos de cuidado” (HOOKS, 2020b, p.48) e que demanda outros ingredientes como: carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso, confiança, honestidade e comunicação aberta (op.cit.).

Engajar estudantes em sua própria formação-existência de modo a nutrir e crescer espiritualmente tendo como foco o combate a todas as formas de opressão criadas pela cultura de dominação patriarcal, imperialista, capitalista, supremacista branca que reduz o conhecimento a habilidades, que reduz o ato de estudar a um modo de ocupar uma vaga no sistema de trabalho exploratório-predatório. Transversal a qualquer interação em sala de aula, deve estar o combate a todas as formas de exploração/diminuição do outro acumuladas pelo sistema capitalista que domina e aprisiona corpos, e é por isso que tal educação é engajada, afetiva, erótica: é a sua vida que quero bordar na minha.

A partir desse engajamento na relação pedagógica, que é uma relação humana, mas que exatamente por ser humana é política, técnica, estética, ética, afetiva, corporal, que docentes precisam testemunhar com seu corpo o engajamento no processo de ensino, falando com os/as discentes de modo a conseguir seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem da democracia, do viver em comunidade, como nos lembra de Freire (2020a) Mas que implicações uma pedagogia engajada teria para a formação de docentes? Por que pensar nesta perspectiva poderia nos ajudar na formação de “agentes sociais” em detrimento de formarmos “tecnólogos do ensino” (VEIGA, 2002)?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo de seu engajamento no processo pedagógico, cabe, então ao/à docente seduzir (HOOKS, 2017) os/as estudantes de modo que estes e estas se vejam engajados em sua própria formação, sintam amor pelo processo de conhecer, amor não como uma palavra oca, como diria Freire (2020a), mas como ação, “como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa” em cujo cerne “abuso e negligência são, por definição, opostos de cuidado” (HOOKS, 2020b, p.48) e que demanda outros ingredientes como: carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso, confiança, honestidade e comunicação aberta (*op.cit.*).

Engajar estudantes em sua própria formação-existência de modo a nutrir e crescer espiritualmente tendo como foco o combate a todas as formas de opressão criadas pela cultura de dominação patriarcal, imperialista, capitalista, supremacista branca que reduz o conhecimento a habilidades, que reduz o ato de estudar a um modo de ocupar uma vaga no sistema de trabalho exploratório-predatório. Transversal a qualquer interação em sala de aula, deve estar o combate a todas as formas de exploração/diminuição do outro acumuladas pelo sistema capitalista que domina e aprisiona corpos, e é por isso que tal educação é engajada, afetiva, erótica: é a sua vida que quero bordar na minha, como a canção “A linha e o linho” de Gilberto Gil tão bem expressa.

Desse modo, tais reflexões e exercícios de dialogicidade a partir das experiências discentes e docentes e o diálogo com textos da autora sobre educação e formas de dominação coloniais capitalistas imperialistas podem nos auxiliar a formar (e nos formar) trabalhadores/as da educação engajados/as na luta social e na produção de políticas comunitárias de acolhimento e inclusão das diferenças e na conscientização de que os modos de ser neoliberais não são naturais, mas imposições que podem ser combatidas. Cabe à Universidade, diante do quadro atual de neofascismo, criar espaços de reflexão que possam transbordar das salas de aula e intervir em outros espaços sociais.

Foi pensando nestas questões, que foi criado o grupo de estudos “bell hooks, pedagogia engajada e formação docente” na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) no semestre de 2022.1, sob minha coordenação, e ligado ao curso de Pedagogia, atendendo estudantes

de Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências sociais. O grupo se reunia toda quinta feira, das 14 às 16h30, para discutir textos de bell hooks, professora feminista negra estadunidense, que tratavam sobre sua experiência em educação tentando combater a cultura de dominação que molda as relações nas instituições educativas.

Durante o semestre, tivemos discussão do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2017) de bell hooks que focam especificamente em sua experiência como educadora. Cada encontro era mediado por dois estudantes, de modo que o poder da palavra pudesse ser partilhado e todas as vozes pudessem ser ouvidas por todos e todas que fazíamos o grupo acontecer. Além disso, pensamos os encontros sempre ensaiando a participação e engajamento dos demais integrantes, de modo que se formasse uma comunidade de aprendizagem engajada na luta pela educação contra as formas de dominação vigentes como o racismo, o sexismo, o classismo, etc.

Segundo Rian, um dos integrantes do grupo, gay, estudante de Ciências Sociais, a própria maneira de organização do grupo o ajudou a compreender que aquilo que ele lia nos textos da autora era completamente viável, precisava apenas da “autoatualização do professor para ele entender que não se luta contra a dominação fora das relações do cotidiano. Acho que foi o que mais me tocou. Porque a leitura me fez ter vontade de mudar algumas coisas, e ver o exercício no grupo, causou mais impacto” (RIAN).

Como se percebe no relato, leitura do mundo e leitura da palavra se entrecruzaram em nossa experiência. Não há sentido ler uma autora como bell hooks, que fala sobre a necessidade de resistirmos à cultura de dominação que nos interpela em todos os momentos de nossa vida, sem tentarmos ensaiar a boniteza do que ela propõe no cotidiano, com todas as nossas contradições. Desta maneira, o relato de Rian aponta para a tentativa do grupo de se engajar, uma vez que as atividades só poderiam ocorrer de maneira satisfatória se houvesse engajamento dos próprios sujeitos na formação da comunidade de aprendizagem.

Ruivo, estudante de Ciências Sociais, também traz como relato a ideia “de como não possível fugir à questão da dominação. Foi o que mais me impactou. bell hooks é enfática: vivemos e somos formados numa cultura de dominação. O que podemos fazer é resistir, mas de

dentro. E não há fim. Ninguém é desconstruído como se diz nas redes. Estamos sempre em processo” (RUIVO).

O relato acima, aponta para um impacto que foi relatado por todas as componentes do grupo: o racismo, o sexismo, e outras formas de dominação/exclusão estão presentes e nos formam. Cabe a nós, segundo hooks, lutarmos contra toda forma de dominação. Entretanto, esta luta não acaba, e precisamos estar atentos(as), sabendo-nos contraditórios(as) pois que vivemos numa sociedade cosida pela contradição. Não fugimos a esses condicionamentos, mas podemos resistir a eles. Para isso, precisamos admitir que eles existem.

Clariana, estudante de Ciências Biológicas, traz para nosso grupo o relato de como as leituras da autora impactaram sua maneira de perceber os educandos das escolas. Segundo seu relato, ela sempre era chamada para substituir uma professora numa escola cuja turma era considerada muito bagunceira. Ela chegava “armada” contra os estudantes e saía se perguntando se queria realmente ser docente. Segundo ela, isso mudou depois que ela percebeu que não precisava temer seus estudantes ou ser distante em relação a eles: “ler bell hooks, principalmente o texto sobre o erótico na educação, me fez entender que posso ser amigável com a turma, que posso tentar mobilizar o desejo deles para aprenderem. E isso mudou minha vida porque eu fui substituir a professora e não precisei mais botar força para me mostrar distante deles. Quando falei para eles que não era inimiga deles, mas estava ali para ajudá-los a aprender, tudo mudou. Não tô exagerando. Rimos, teve bagunça em alguns momentos, mas a aula fluiu, eles me respeitaram. Acho que entender que posso ser assim como professora me fez querer ser professora, e professora compromissada” (CLARIANA).

Este é, sem dúvida, o relato mais interessante do grupo, pois traz uma perspectiva de tentativa de mudar as relações escolares a partir de uma perspectiva possível aprendida na leitura da autora e ensaiada no grupo: é possível um clima de amizade e respeito na sala, e isso é a autoridade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir o letramento de licenciandos(as) no grupo de estudos “bell hooks, Pedagogia engajada e formação

docente”. Trata-se de perceber como leitura do mundo e leitura da palavra se entremeiam, complexificam-se e se ampliam quando em contato com leituras de autores e autoras críticas., a partir de falas discentes coletadas ao longo do semestre 2022.1, em nossos encontros semanais para discutir a pedagogia engajada proposta pela autora negra estadunidense bell hooks.

Como conclusões, pudemos perceber o impacto que a leitura da obra da feminista negra estadunidense bell hooks exerceu sobre as pessoas que integram o grupo dedicado a estudar sua obra e ampliar a leitura do mundo, a partir da leitura da palavra. Se estamos numa sociedade cuja dominação adentra todos os aspectos de nossa vida, precisamos garantir que docentes em formação inicial tenham acesso a leituras que os(as) façam ampliar suas percepções, de modo a ensaiarmos outras possibilidades de mundo, de sociedade, fugindo do fatalismo neoliberal que quer nos fazer acreditar que as relações são naturalmente de dominação, e que lutar contra elas seria lutar contra nossa própria natureza.

REFERÊNCIAS

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020a.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020b.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MELLO, Ana Gláucia C. **Metodologia de Pesquisa**. Palhoça: Unisul, 2006

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática resignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p.15-43.

LETRAMENTO DISCENTE COM O AUXÍLIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E A DIFUSÃO DA CULTURA AFRO-DESCENDENTE

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA¹

RESUMO

A Lei 10.639/03 determina o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis escolares. A literatura afro-descendente tem sido negligenciada por muitos anos. Os livros infantis que geralmente eram constituídos de apenas um padrão de referência acabam por valorizar um modelo em detrimento a tantos outros, limitando as culturais existentes no mundo a apenas uma, a única, a padrão, a do dominante europeu. Na visão de Turchi (2004) a literatura infantil teve que romper barreiras impostas pela hegemonia do estudo da literatura estabelecida. Para tanto, foram escolhidos dois livros de literatura infantil com personagens negros: As tranças de Bintou e O cabelo de Lelé. Este projeto teve por objetivos explorar aspectos da cultura africana, incentivar a leitura de livros com personagens negros e aprimorar o letramento dos estudantes. A ligação entre a contação de história e as aulas de Língua Portuguesa potencializou o letramento discente a partir de atividades de compreensão leitora, pinturas, desenhos e recontação da história pelos próprios estudantes. Este trabalho é um relato de experiência e foi desenvolvido no 5º ano do Fundamental I, em três aulas de Língua Portuguesa, em uma instituição pública de ensino no Estado de Alagoas. Observou-se que a contação da história com personagens com características afro-brasileiros beneficiou tanto na aprendizagem de aspectos culturais, quanto nas produções discentes, orais e escritas.

Palavras-chave: contação de história, cultura afro-descendente, letramento discente.

1 Professora do IFAL-Piranhas, izabel_cbarbosa@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A contação de história não só é um dos meios mais antigos de transmitir conhecimentos e informações, mas também é uma das formas mais remotas de socialização. Tornando-se uma das maneiras mais significativas de formar valores e desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças.

Autores como Ramos (2001) acreditam que desenvolver essa prática em sala, a partir da contação de histórias pelo docente, pode criar nos estudantes o gosto pela leitura e formar futuros leitores. Essa arte também serve como recurso ao processo de ensino-aprendizado e é uma ótima ferramenta para desenvolver no aluno habilidades, como: criatividade, imaginação, expressão corporal, senso crítico, satisfação, alegria, a linguagem, a memória e a concentração (GUERIM, COSTA e AFONSO, 2016).

Este trabalho baseia-se na Lei 10.639/03 a qual determina o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis escolares.

Desta forma, a contação de história das obras *As tranças de Bintou* e *O cabelo de Lelê* têm por objetivos explorar aspectos da cultura africana, incentivar a leitura de livros com personagens negros e aprimorar o letramento dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Os livros infantis constituídos de apenas um padrão de referência acabam por valorizar um modelo em detrimento a tantos outros, limitando as culturais que existem no mundo a apenas uma, a única, a padrão, a do dominante europeu.

A partir do momento em que exploramos a leitura de obras que expressam outros padrões culturais, podemos oportunizar a valorização da diversidade cultural existente em nosso país, evitando, assim seus possíveis apagamentos. De acordo com Turchi (2004, p.38)

a literatura infantil, como conceito, teve que romper barreiras impostas pela hegemonia do estudo da literatura estabelecida para ganhar algum reconhecimento. Consolidada como gênero e expandindo-se em autores e obras, a literatura infantil faz parte do mapa da crítica

institucional e ocupa hoje um espaço importante no mercado de livros literários.

O rompimento com estes padrões pré-estabelecidos e a difusão de padrões existentes e pouco explorados com características afro-descendentes e indígenas, fará toda a diferença na forma em que os leitores irão se identificar com o texto, com o perfil do personagem e sua cultura. A contação de história pode se tornar uma ótima ferramenta para este processo de propagação multicultural.

A contação de histórias é uma atividade bastante antiga, na Idade Média, o contador de histórias era visto com muito respeito, uma vez que ele era o responsável por passar as informações referentes a vida palaciana e suas passagens por aldeias e histórias que agradavam a população.

“[...] na Idade Média o contador passou a ser respeitado em todos os lugares aonde ia, passava a vida em palácios e aldeias e contava histórias de gosto populares. Muito mais tarde, essas histórias orais passaram a ser escritas, e com elas surgiram muitas outras histórias passadas de geração em geração. As histórias infantis foram nomeadas de Literatura Infantil, e a Contação de História é a origem da literatura, que passou a ser contada novamente da forma oral, entretanto com mais valor” (VASCONCELOS, 2014, p.2).

É importante salientar que hoje podemos utilizar de diversos outros recursos para aprimorar o processo de contação de história. Além da oralidade, essencial nesta ação, podemos ter em mãos materiais para compor o cenário, roupas para vivenciar o personagem além contar com a participação dos ouvintes para dar outros rumos, finais ou produções da história trabalhada, como: desenhos, charadas, jogos dentre outros. Possibilitando dar asas a imaginação dos participantes.

Em uma época em que textos escritos eram algo raro de se produzir em larga escala, ademais de um grande percentual da população ser analfabeta, a contação de história era, necessariamente, a maneira mais fácil de ter acesso a diversos tipos de lendas, fábulas, mitos, tradições, notícias, dentre outros gêneros, perpetuando-os. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação a contação de histórias assume uma nova roupagem.

no Brasil, os meios de comunicação assumem o papel de formadores de consciência, representados por recursos de audiovisual, como o cinema, a televisão, o computador e a multimídia. Desse modo, a Contação de História, antes baseada apenas exclusivamente na forma oral ou escrita, adquiriu novos recursos. (RISTUM e BASTOS, 2001 apud VASCONCELLOS, 2014, p. 86)

Com a transformação a partir dos recursos de comunicação e, conseqüentemente, o desenvolvimento tecnológico, pode-se ver a contação de história pela televisão e internet, além dela estar acrescida de mais recursos visuais e sonoros. Tudo isso, acaba influenciando o gosto do espectador e envolvendo-o no universo da leitura.

O contador de história tem um grande desafio, que é envolver seu público a partir de gestos, expressões, utilizando também recursos com áudios ou instrumentos, além de figurinos apropriados para cada história. Transformando a imaginação do público em um mundo real e encantador.

Contar histórias pode transmitir valores de uma época, assim como suas crenças e hábitos. Ela não só serve para desenvolver a criatividade e a reflexão, mas também para aguçar a criticidade dos espectadores.

A contação de histórias é um instrumento muito importante no estímulo à criatividade, pois desenvolve a Linguagem, seja ela qual for; é um passaporte para despertar o senso crítico e principalmente fazer sonhar. As histórias têm a função de transmitir conhecimento, educar, instruir, avisar - com o intuito de preparar e também promover a inclusão. (VASCONCELLOS, 2014, p. 94)

Neste trabalho não só valorizamos as produções dos estudantes no que se refere aos desenhos, mas também no desenvolvimento de seu letramento. A riqueza existente nas produções acaba por mostrar o conhecimento e a perspectiva de mundo de cada um, assim como a fragilidade no conhecimento de outras culturas.

A leitura pode ampliar a visão de mundo destes estudantes, oportunizando novas leituras e respeitando aquilo que lhe é diferente, tornando-o mais empático. A falta de livros mais diversificados para serem trabalhados em sala ainda é um fator crítico, pois, desta maneira, estamos limitados a leitura do padrão implementado desde

os anos 30, no qual a cultura branca ainda é predominante com suas princesas sardentas loiras e ruivas e raríssimos personagens negros ou indígenas, como Moama e Pocahantas (que infelizmente, ainda deixam a desejar na ampliação de aspectos culturais mais significativos).

Esse padrão acabou por influenciar várias crianças a quererem se parecer com determinada princesa, uma vez que elas sempre aparentavam estar em melhores situação e posição social do que outras com outro tipo de perfil.

Em um país tão diverso como o Brasil, poucos autores são conhecidos e trabalhados em escolas de nível Fundamental e Médio, limitando-se ao ambiente acadêmico. Autores indígenas como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Graça Graúna e, por outro lado, autores afro-descendentes, como: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, ou mesmo nos deparamos com o embranquecimento de autores consagrados visto em Machado de Assis e Lima Barreto.

A literatura é capaz de minimizar estas barreiras construídas a partir deste estereótipo que é fruto de uma cultura de eugenia existente no Brasil do final do século XIX até o início do século XX, e que promoveu a exclusão da população negra em nossa sociedade. Dessa forma, cria-se o estereótipo de papéis fixos e imutáveis de acordo com o grupo social ao qual o indivíduo pertence, incutindo a ideia de que não é possível sair da condição social na qual ele está no momento e limitando seus anseios e perspectivas.

A imagem dos negros não deixou de ser vinculada a um período, aparentemente estagnado da história, sempre menosprezando sua produção cultural e intelectual, limitando-o a papéis secundários, subalternos e sem importância na narrativa. Isto era decorrente, de acordo com Tonini (2002), com a imposição e valorização de um modelo branco estético, ideal de beleza pautado na predominância de imagens de pessoas de pele branca, seja nos livros didáticos, nas revistas ou, principalmente, na televisão. “O modelo branco é a projeção de uma estética perfeita, por estar associado a uma cor padrão da economia de mercado” (TONINI, 2002, p. 105).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto de contação de história, escolheu-se a aula de Língua Portuguesa (LP) uma vez que também se pretendia articular com o desenvolvimento do letramento discente, comprometido pela pandemia.

A ligação entre a contação de história, das obras *As tranças de Bintou* e *O cabelo de Lelê*, e as aulas de LP puderam potencializar a interação dos estudantes. As atividades de compreensão leitora a partir de pinturas, desenhos, contação da história pelos estudantes beneficiaram os mesmos tanto na aprendizagem de aspectos culturais afro-descendentes, quanto em suas produções, orais e escritas.

O trabalho foi realizado em uma tarde, em uma aula de LP ao longo de 3 (três) horas, com a presença da professora regente. Primeiramente, cada membro do grupo escolheu a história a ser contada e, logo após, cada um desenvolveu sua atividade referente ao conteúdo explicado.

Na primeira história, *As tranças de Bintou*, houve perguntas sobre o personagem, as características africanas presentes nas imagens e a cada resposta e participação, as crianças ganhavam um pirulito. Também foi possível trabalhar o letramento dos estudantes a partir de uma ficha a ser completada com o vocabulário relacionado à história ou seus sinônimos. Já no segundo momento, com a contação do livro *As tranças de Lelê*, pediu-se uma produção dos estudantes, desta vez um desenho, representando a personagem principal. Os estudantes sentados no chão ou na banca, podendo representar Lelê de acordo com as características experienciadas ao longo da história. Ao final, todos pousaram para registrar este momento enriquecedor. Em seguida, apresentamos algumas fotos.



Imagem 1 – Contação de história: Os cabelos de Lerê

Fonte: a própria autora

Na imagem 1, percebemos o ambiente criado para se ouvir a contação da história. Alguns sentados no chão, outros na banca escolar, porém, cada um confortável a sua maneira e atentos ao que estavam escutando.

Conhecendo a história de Bintou

COMPLETE AS FRASES COM A HISTÓRIA CONTADA

Nome:

Série & Turma:



- Meu nome é Bintou, e meu sonho é ter ____ .
- Meu cabelo é ____ .
- Meu ____ é bobo e sem graça.
- Tudo que tenho são ____ na cabeça
- Mas na maioria das vezes, eu sonho mesmo é com ____
- Vovó Soukeye sabe de tudo. É o que a ____ sempre diz.
- Coumba só pensava no quanto era ____ .
- Hoje nosso ____ está cheio de gente.
- O nome da criança é ____ .
- As amigas da mamãe usam franja ____ .

Imagem 2 – Atividade de letramento com o vocabulário da história

Fonte: os contadores de história

Na imagem 2, percebemos um texto com lacunas para serem completadas de acordo com o conteúdo trabalhado na história. Não há uma só possibilidade de resposta, porém, várias que estejam de acordo com o contexto. Assim, busca-se desenvolver o letramento dos estudantes, a partir do vocabulário estudado e de seus sinônimos.



Imagem 3 – Registro das produções (desenhos) dos estudantes

Fonte: a própria autora

Na imagem 3, percebe-se a produção individual de cada estudante e da professora da turma. Todos com sua leitura, porém abordando o mesmo conteúdo. A valorização da produção do estudante é fundamental para envolvê-lo nas aulas e respeitá-lo como indivíduo que tem voz e vez, contribuindo para novas visões de mundo.

Mesmo em um período tão curto, a contação de história com personagens com características afro-descendentes se mostrou bastante frutífera. Promovendo a o contato com outra cultura e suas características, a empatia, a compreensão do texto, o aprimoramento do letramento discente, assim como a valorização da produção do estudante, que deixa de ser passivo e torna-se ativo em suas atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, foi possível perceber o envolvimento dos estudantes ao longo do projeto, assim como a curiosidade e a participação ativa de todos. Com a contação de história foi possível trabalhar aspectos da cultura afro-descendente que muitas vezes é esquecida ou colocada em segundo plano, comparada a cultura “padrão” ainda predominante.

Também foi factível trabalhar o incentivo à leitura, uma vez que o livro foi exposto de diversas maneiras, além do visual, a partir da contação de história e das atividades desenvolvidas. O letramento discente pode ser vivenciado com uma atividade contextualizada na qual todos poderiam completar a partir de palavras do texto ou sinônimas, porém, voltadas ao conteúdo da história. A seguir apresentamos uma das produções finais dos estudantes, ricos em cores e com traços afro-descendentes, consoante aos aspectos trabalhados no texto.



Imagem 4 – Produção do estudante com características afro-descendentes

Fonte: a própria autora

É possível perceber, que há a caracterização do cabelo crespo ou cacheado, traços afro-descendentes nos lábios do desenho e cores

vivas na roupa. Apesar de ainda estar bastante visível a influência de outro aspecto cultural predominante – o branco – como a presença de sardas nas bochechas de uma personagem negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de história tem papel significativo na construção da identidade do leitor. A partir do momento que as escolas possibilitam o contato dos estudantes com outros padrões culturais é possível promover situações de respeito e tolerância mútua, uma vez que os estudantes se acostumam com a diversidade existente em nosso país.

Cabe à instituição de ensino promover momento de leitura com diversos autores de origens e culturas diversificadas, que abordem, não só temas, mas apresentem personagens que vivam nas mais variadas culturas, além da afro-descendente (o cenre de nosso trabalho), podemos também citar a indígena, a alemã, a judaica e tantas outras que formam nossa riquíssima cultura brasileira.

Espera-se que este trabalho venha a estimular a leitura de obras e o desenvolvimento de atividades voltadas às culturas afro-descendentes a fim de promover maior valorização social e reconhecimento.

Também acreditamos que trabalhar a literatura em sala possa romper com padrões pré-estabelecidos por uma sociedade racista e amplie as verdadeiras potencialidades dos personagens, independente de sua origem, criando identificações adequadas e coerentes a aos leitores. Respeitando a descendência de qualquer personagem e trabalhando sua cultura de maneira honrada e coerente ao que verdadeiramente é.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003. Brasília, 2003. GUERIM, Geuciane F.; COSTA, Joselice A. da; AFONSO, Roseli de C. **Contação de histórias infantis: o caminho para inserir a criação no mundo da literatura**. Anais do X Seminário de Iniciação Científica *SóLetras* – CLCA – UENP/CJ, 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9330732-Contacao-de-historias-infantis-o-caminho-para-inserir-a-crianca-no-mundo-da-literatura.html>>. Acesso em 20 de ago. 2020.

RAMOS, Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para formação de leitores?** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. 136 p. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

TURCHI, Maria Zaira. **O estético e o ético na literatura infantil.** In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

VASCONCELOS, Sabrina C. de. **Contação de histórias com recurso na inclusão social e cultural do surdo.** Artetevista, n.3, jan./jun; 2014, p.85-98.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: A COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS¹

EDMILSON RODRIGUES CHAVES²

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO³

VERÔNICA LOPES DOS SANTOS⁴

INTRODUÇÃO

Quando se fala em letramento literário é possível formular como conceito imediato, o conjunto de ações desenvolvidas com o intuito de integrar e aproximar o leitor a toda e qualquer forma de literatura como prática social.

É possível afirmar que é principalmente por intermédio do ambiente escolar que as crianças passam a ter uma familiarização com o meio literário, especialmente quando falamos dos educandos atendidos pela rede pública, pois devido à situação econômica desfavorável na qual muitos se encontram, torna-se dificultoso o maior contato destes com o mundo dos livros.

1 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, idalinamariasampaio@gmail.com;

2 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, edmilsonchaves@unilab.edu.br;

3 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, gervizfernandes@gmail.com;

4 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, veronica.santos@prof.ce.gov.br;

Muitas são as dificuldades que os professores enfrentam para desenvolver as habilidades de leitura e escrita nas turmas referentes ao Ciclo de Alfabetização da Educação Básica, mas é através do letramento literário que vem a acontecer o desenvolvimento da leitura significativa, com o encantamento que os livros trazem às crianças em suas linhas escritas.

O presente trabalho busca apresentar como a coleção PAIC Prosa e Poesia pode auxiliar no trabalho do professor alfabetizador em sala de aula na formação do leitor, de forma lúdica e encantadora, se configurando como uma ferramenta a mais para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento das crianças, sendo utilizada pelos professores na sua ação docente de forma dinâmica, nos momentos da rotina pedagógica da sala de aula, como por exemplo, o aconchego literário.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente trabalho surgiu a partir de estudos bibliográficos sobre a temática em questão, bem como dos relatos das experiências vivenciadas pelos professores de Língua Portuguesa que atuam diretamente nas turmas do Ciclo de Alfabetização no município de Barbalha-Ce, assim também, através da análise e reflexão das formações docentes a esses mesmos professores e do acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelos mesmos em suas salas de aula, com relação à utilização dos livros da coleção PAIC Prosa e Poesia do Programa MAIS PAIC, como uma ferramenta a mais no processo de ensino-aprendizagem, visando compreender como se dá o trabalho com o letramento literário junto aos alunos dessa etapa de ensino.

Para a realização desse trabalho foram utilizadas como fundamentação teórica as ideias de autores que abordam essa temática, como por exemplo: COSSON (2006), KLEIMAN (2004), SOARES (2011), os quais apresentam a importância do letramento literário para a formação escolar, auxiliando no processo de alcance da competência leitora e o desenvolvimento social e humano do aluno através do encantamento advindo da literatura.

Sobre essa perspectiva desenvolvemos um trabalho analisando as questões que se apresentam ligadas às ações pedagógicas tanto na teoria quanto na prática sobre a temática aqui abordada, considerando

os saberes docentes, bem como, os desafios enfrentados pelo professor e o papel da escola nesse processo e como a coleção PAIC Prosa e Poesia pode auxiliar na formação do leitor.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aquisição da aprendizagem das competências em leitura e escrita é fundamental para a inserção do indivíduo no meio social, permitindo a este a compreensão do mundo em que vive podendo atuar de forma crítica, sendo protagonista de sua própria história, transformando-a quando necessário. Assim como afirma Soares (2001, p.76): (...) que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”.

O ambiente escolar, por sua vez, possui um papel primordial nesse processo, pois podemos afirmar que é em sua grande maioria, na escola, que se dá o desenvolvimento da aprendizagem das ações de ler e escrever, a partir das estratégias utilizadas pelos docentes com este objetivo, tornando o aluno apto a viver em sociedade, preparado para saber agir em meio à mesma, das ações mais simples às complexas, assim como também afirma Soares (2001):

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. (SOARES, 2001, p. 73)

A partir dessa constatação é possível reiterar que, a escola tem a responsabilidade de buscar meios que proporcionem a aproximação maior dos educandos com o mundo das letras, através de métodos, estratégias, materiais, ações pedagógicas diversas, meios didáticos, que atraiam a atenção, curiosidade e o querer desses alunos, com todo o encantamento possível proporcionando grandes oportunidades para ampliar seus conhecimentos.

Ao pensarmos em um conceito para letramento é importante entendermos essa ação como uma prática social, ou seja, algo que

será realizado e praticado em grupo, em sociedade, no coletivo e que é essencial para a interação com o outro e com o meio em que os sujeitos se encontram inseridos, assim como Kleiman (2004, p.11) nos apresenta em seu conceito de letramento: (...) um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”.

Já o letramento literário se diferencia de outros tipos de letramento pela forma como a literatura se apresenta em relação à linguagem no meio social, indo além da mera prática de leitura. Cabe à literatura encantar e instigar o imaginário e a ficção humana, assim como afirma Cosson (2006, p.17): (...) tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

E é pensando assim que o professor deve buscar incluir em suas aulas as mais diversas estratégias com o objetivo de proporcionar aos seus alunos o letramento literário na sua essência e com ele a aquisição da aprendizagem das competências de leitura e escrita, para isso, fazendo uso de materiais que o auxiliem na efetivação desse processo.

Pensando assim trazemos como exemplo os livros da coleção PAIC Prosa e Poesia do Programa MAIS PAIC, produzidos por autores cearenses que retratam em suas páginas traços da cultura regional, valorizando as histórias e as tradições existentes no Ceará, fazendo com que os alunos conheçam se apropriem e valorizem a literatura local.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de ampliar os saberes docentes sobre a temática em questão, muitas foram as reflexões e as contribuições feitas junto aos professores, a partir de suas vivências e experiências relatadas e acompanhadas nos momentos de formação docente, bem como nas suas práticas pedagógicas em sala de aula voltadas ao letramento literário, assim como as discussões realizadas com os professores sobre o uso dos livros da coleção PAIC Prosa e Poesia como instrumentos facilitadores no processo de aprendizagem das competências de leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização.

Foi possível visualizar claramente as vantagens existentes do uso dos livros da coleção PAIC Prosa e Poesia na atuação do professor em sala de aula como suporte para a aprendizagem leitora, proporcionando o trabalho com a literatura de forma lúdica e fascinante, dinamizando ainda mais o processo de aprendizagem e letramento das crianças.

Outra questão observada foi o encantamento e a satisfação por parte dos alunos durante os momentos e atividades em que a literatura estava presente nas ações desenvolvidas em sala de aula através do trabalho do professor com os livros da coleção citada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o letramento literário é essencial para o processo de formação e desenvolvimento de um sujeito leitor crítico e social. O mesmo deve ser desenvolvido no ambiente escolar com frequência, estimulando o aluno a refletir sobre o que foi lido, fazendo conexões com a sua realidade, colocando em prática a real função social do aprendizado da leitura e escrita.

Pensando assim, é possível afirmar que a utilização dos livros da coleção PAIC Prosa e Poesia do Programa MAIS PAIC para o letramento literário das crianças do ciclo de alfabetização na cidade de Barbalha – Ce, facilita o trabalho dos professores dessa etapa de ensino e proporciona aos alunos o alcance das competências de leitura e escrita de forma leve, lúdica e prazerosa, além de levarem os alunos a conhecerem, se apropriarem e valorizarem a literatura local, refletindo de forma positiva na aprendizagem desses educandos.

Palavras-chave: Letramento literário, PAIC prosa e poesia, Literatura, Leitura, Alfabetização.

REFERÊNCIAS

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

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. Ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): POSSIBILIDADES DE LEITURA EM *PAI CONTRA MÃE*, DE MACHADO DE ASSIS.

JULIANA MOREIRA DOS SANTOS¹
JUAREZ NOGUEIRA LINS²

RESUMO

A escola necessita ampliar os esforços no sentido de formar novos leitores – leitores literários, proficientes e críticos, capazes de ler os mais diversificados significados presentes nos textos, das mais diferentes esferas sociais. Nesse sentido, este artigo promoveu discussões e reflexões acerca da noção de texto/gênero atrelado (a) à leitura literária. E, por meio do letramento literário apresentou uma proposta que possibilitou aos alunos a percepção dos múltiplos significados presentes em um texto ficcional – o conto. O nosso *corpus*, constituiu-se, portanto, do conto *Pai contra Mãe* de Machado de Assis. E, para embasar nossas reflexões e discussões, mobilizamos alguns pressupostos de autores que discutem a noção de texto nas aulas de língua portuguesa, literatura e leitura literária/letramento, a exemplo de Bakhtin, Antunes, Azeredo, BNCC, Candido, Pound, Cosson, Manguel. No que concerne à metodologia, optou-se por um viés da pesquisa qualitativa que norteou a visão interpretativista e a pesquisa-ação, tendo em vista que a proposta foi aplicada na sala de aula do 9º ano da Escola Monteiro Lobato, em Solânea/PB. Como resultado, observou-se na aula, a funcionalidade do letramento literário na construção de alunos capazes de perceberem o

1 Graduada em Licenciatura plena em Letras – Português, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: pfjulianalp@gmail.com

2 Professor do Departamento de Letras do Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba. Doutor em Estudos da Linguagem. E-mail: junolins@yahoo.com.br

texto enquanto lugar das possibilidades: os alunos conseguiram ampliar os sentidos presentes no conto, ou seja, construíram novos significados, não previstos inicialmente, na leitura. Tal fato constitui-se enquanto elemento de reflexão e de crítica, em relação ao conto lido.

Palavras-chave: Texto. Leitura literária. Letramento literário. Leitores proficientes

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados ao ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa têm sido tema de interesse para vários estudiosos, que refletem a maneira como muitos docentes lidam com esse processo de leitura nas salas de aulas do nosso país. O trabalho com o texto através de perspectivas que fujam (ou pelo menos tentem) da utilização da leitura de textos somente pelo viés linguístico. Na perspectiva interacionista o texto faz parte das práticas sociais e, dessa maneira é possível que o aluno apresente maior interesse, participe de forma ativa das propostas de leitura, enfim, mobilize seus conhecimentos de mundo para interpretar o mundo do autor, articulando-o ao seu mundo. Nesse viés, “[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e espaço”. (COSSON, 2021, p.27). Enfim, isso implica dizer que esse ato de ler leva em consideração o todo em que o sujeito está inserido e suas vivências contribuem no processo de construção de sentidos.

Nesta perspectiva esta pesquisa objetiva, a partir da perspectiva do letramento literário, apresentar e discutir uma proposta de leitura que possibilite aos alunos a percepção dos múltiplos significados presentes em um texto ficcional – o conto. O presente estudo teve como sujeitos alunos de uma turma de nono ano, da rede privada, na cidade de Solânea (Paraíba). Para realizar tal intento, utilizamos o gênero textual conto e buscamos discutir como estes discentes constituem os sentidos presentes nesta narrativa, como eles observam os elementos implícitos em uma narrativa ficcional. Tomamos como objeto de análise um conto de Machado de Assis intitulado: *Pai contra mãe* (1994) e, por meio do letramento literário, busca-se o desenvolvimento de uma leitura mais aprofundada, levando os alunos a lerem além da superfície do texto, buscando as articulações deste texto como seu contexto histórico, suas condições de produção, as temáticas que dialogam e os sentidos nas entrelinhas do texto.

A pesquisa fundamentou-se nos estudos dos seguintes teórico/pesquisadores: Bakhtin (2011), Manguel (1997), Antunes (2003 - 2009), Azeredo (2018), Cosson (2021) POUND (2006) e outros. Sobre o tema em questão, Rildo Cosson discorre sobre os conceitos concernentes ao

letramento literário, prática social. Sobre leitura Manguel apresenta dois tipos: a que não leva em consideração os implícitos de texto, apenas com o objetivo de conhecer o enredo e a segunda, pautada na percepção mais detalhada do texto. Já Pound (2006) ao discutir literatura, a vê enquanto “linguagem carregada de significado”. Quanto à metodologia, optamos pelo viés qualitativo e abordagens interpretativista e pesquisa-ação, tendo em vista que a proposta foi aplicada na sala de aula do 9º ano da Escola Monteiro Lobato, em Solânea/PB, mais detalhada, a seguir.

METODOLOGIA

Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia* aponta que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 29)”. Partindo dessa reflexão necessária sobre o processo de pesquisa ininterrupta e a importância da reflexão docente em sua práxis sala de aula, pensamos em maneiras de promover um ensino de leitura que favorecesse a formação de um/a leitor/a crítico, a partir dos gêneros textuais. Para desenvolver o presente estudo, pautamo-nos no tipo de pesquisa qualitativa, pois como aponta Bortoni-Ricardo (2008) este tipo de pesquisa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Levando em consideração essa abordagem, seguimos com outra, a pesquisa-ação, pois a proposta foi aplicação na sala de aula da própria pesquisadora. E ainda pelo viés interpretativista, em que o texto foi interpretado à luz de teorias e subjetividade da pesquisadora.

As discussões presentes nesse estudo advêm do resultado de mediações das aulas de língua portuguesa, ministradas no primeiro semestre de 2022, em uma turma do 9º (nono) ano, no Colégio Monteiro Lobato (Rede privada), na cidade de Solânea (Paraíba). Para aplicar a proposta didática utilizamos a proposta de Sequência Básica de Rildo Cosson. O *corpus* da nossa pesquisa foi o conto Machadiano, *Pai contra mãe*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta pesquisa assumimos a concepção interacionista de linguagem, aquela que trabalha a linguagem na sua relação com o mundo. Dito

isso, é válido atentarmos para importância de assumir uma concepção de língua, pois esta influencia em uma série de decisões pedagógicas que o docente assume diante de suas práticas. (ANTUNES, 2009). Desta forma, nossa escolha leva em consideração a relação [...] *entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura* [...], ou seja, a linguagem se constitui na sociedade, sob as marcas da história e da cultura. Desse modo, tornar o texto o centro, o objeto de ensino é fundamental. O “texto” sinaliza para um vasto uso de múltiplos gêneros textuais e as suas respectivas implicações e entendimentos no ato de comunicação. A autora enfatiza a necessidade de tomar o texto como objeto de ensino com o propósito de contribuir na formação do cidadão. Pois, em linhas gerais, “o texto é construção e interpretação de um dizer e de um fazer”. (ANTUNES, 2009, p. 39). Haja vista, considerar que o ensino de português produtivo acontece quando temos a [...] circulação nos mais variados gêneros e suportes. (ANTUNES, 2009, p. 39).

Dessa maneira, observamos que, para cumprir esta proposta de ensino, o docente deve inserir ou possibilitar o contato dos discentes com os mais variados gêneros textuais, um deles é o texto literário. Na perspectiva de Ezra Pound (2006), um gênero textual repleto de significados e possibilidades analíticas. Isso se relaciona ao que Azeredo (2018, p.15) afirma: o texto se tornou uma unidade de análise definível por critério de ordem funcional - unidade de sentido e de comunicação e reconhecível pelo respectivo gênero, expressão de seu papel nas múltiplas demandas da vida sociocultural. O autor destaca como o texto tornou-se objeto de análise da linguística:

Na perspectiva linguística, um texto deve ser analisado levando em consideração seis fatores significativos: emissor, mensagem, receptor, contexto, código e canal. Contudo, esses fatores/elementos, advindos da noção de linguagem como instrumento de comunicação, não dão conta de todas as possibilidades de um texto, gênero. A linguagem, na contemporaneidade, não se enquadra em um conjunto fechado de elementos, não é apenas elemento de comunicação, mas, principalmente, de interação. E, diante das inúmeras possibilidades de construção/leitura de um texto, não há uma mensagem, mas sentidos, vários sentidos possíveis. Sobre o conceito de interação no texto, Azeredo (2018) descreve: “os sentidos são construídos nas interações com as pessoas e com o mundo que existe à volta delas”. (AZEREDO, 2018, p. 36). Logo,

quando se trata de um texto literário e sendo utilizado em sala de aula, o docente deve explorar os múltiplos significados presentes na arquitetura textual, ou seja, os múltiplos significados contidos em um texto artístico. E este tipo de texto deve ser potencializado no ensino, na escola, para efetivar o papel humanizador do literário.

Cosson, em *Letramento literário*, reflete acerca do ensino literário sob duas perspectivas: 1) ensino fundamental: em que a literatura engloba qualquer texto que tenha parentesco com ficção e poesia; e 2) ensino médio: que o ensino de literatura é limitado à história da literatura brasileira. E aproveita para trazer uma crítica ao modelo de ensino de literatura na escola. Para o autor: [...] “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. (COSSON, 2021, P 23). Estas suas palavras, nos remetem a Cândido, ao tratar da humanização pela literatura.

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo. [...] A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O enredo de *Pai contra Mãe* foi facilmente assimilado pelos alunos. Trata-se de uma narrativa localizada no contexto histórico do período escravocrata. No enredo o protagonista Cândido Neves, casado com Clara, que espera um filho, vive uma situação de pobreza, na casa da tia de Clara, Mônica. Certo dia, Cândido vê o anúncio de uma escrava fugitiva e decide que quer capturá-la almejando mudar as condições de vida da família. Aqui lembramos algumas passagens nas quais os alunos se debruçaram para realizar a análise da obra. O primeiro momento: a necessidade e a busca.

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e o vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la

sem melhor fortuna, abria não o negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua do Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça ou qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata. (ASSIS, 1994, p. 09).

Seguem-se as cenas de reconhecimento da vítima e a captura. Cândido consegue capturá-la e atos de violência (crueldade contra a figura feminina) são explicitados nesse trecho da narrativa.

[...] Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme. Descendo a mulher, desceu ele também [...]

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona. - Arminda! Bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

Estou grávida, meu senhor! Exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me

solte, meu senhor moço! - Siga! Repetiu Cândido Neves. -
Me solte! - Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoutes, - cousa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoutes.

- Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? Perguntou Cândido Neves. (ASSIS, 1994, p. 09-10).

Cândido entrega Arminda a seu dono, recebe a recompensa às custas do sofrimento da escrava.

- Aqui está a fujona, disse Cândido Neves. - É ela mesma.
-Meu senhor! - Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou. (ASSIS, 1994, p. 10).

A temática de *Pai contra Mãe* reflete um período escravocrata e o leitor percebe isso, a partir de indícios presentes ao longo dos textos, como nos fragmentos acima. Essa leitura do contexto histórico presente no conto e articulado com os dias atuais, trazer significações importantes sobre os objetivos do texto. No que diz respeito a esse momento histórico percebe-se que a maioria dos alunos conseguiu identificá-lo, já que a questão vinha sendo mediada, desde o início da leitura e a leitura de outros textos. Houve uma preparação prévia, atividade que faz toda diferença na compreensão e envolvimento da turma, pois o aluno participa desse processo juntamente com o professor. Além da temática da escravidão, outras questões relacionadas foram discutidas. Um grupo de alunos trouxe a discussão sobre o papel da mulher na sociedade, muitas vezes vista como objeto, o papel da mulher negra, mais discriminada, passível de sofrer violência

– prostituição, assédio. Outras questões como a ideia de posse que alguns seres humanos têm sobre outros. E, em virtude disso, a passionalidade e o crime.

Como se vê, a literatura, e não apenas esse conto é realmente, linguagem carregada de significados, com afirmou Pound (2006), pois os discentes começaram a percorrer caminhos dentro do texto que os deixavam curiosos para compreender o que havia por trás de determinadas palavras. Isso se deu a partir do título do texto Pai contra Mãe, que apresentou alguns significados para os alunos. “seria um ser humano contra outro”, “um familiar contra outro”, “um homem contra uma mulher, numa luta desigual”, “A escravidão, o pai, contra a mãe, a pátria”. Isso se relaciona ao que Sousa (2021) considera sobre o texto literário que “[...] desautomatiza coisas simples em prol de uma leitura crítica e ampla do leitor. O título é um dos elementos composicionais da trama, a leitura retroativa de um texto literário, em busca de elos perdidos, é própria do objeto artístico. (SOUSA, 2021. p. 35).”

Outros aspectos também foram explorados, por exemplo, os nomes das ruas citadas, geraram momentos de associações e discussões proveitosas. Também se discutiu o aborto de Arminda, que foi motivo de debates entre os alunos: alguns apontavam como a motivação para o aborto, a droga comprada pela escrava Arminda, na farmácia. Enquanto outros consideravam que as agressões cometidas no momento da captura e entrega de Arminda teriam sido os motivos. Ainda, no tocante a algumas expressões do conto em que a turma pediu para pesquisar o significado, a exemplo da palavra onça, citada durante o diálogo entre Cândido Neves e o Farmacêutico. Por fim, ao questioná-los sobre a escrita Machadiana, alguns mencionaram que a escrita continha muitos traços de ironia.

Sendo diferentes sujeitos diante de uma mesma leitura, os alunos se dividiram quanto aos significados da obra, de forma geral: para alguns uma crítica ao sistema escravocrata, realizada por Machado de Assis, através da Literatura; para outros, apenas uma visão da realidade daquela época. Outros viram o conto enquanto uma cena exagerada da realidade, para comover o leitor, deixa-lo revoltado contra as barbáries da escravidão.

Por isso, alcançamos nosso objetivo, pois os discentes foram capazes de perceber os múltiplos significados na construção do texto, como também de inferir sentidos conforme sua perspectiva de mundo

e sua relação com a linguagem, o que confirma nossas considerações sobre a sala de aula ser um espaço para ir além do “somente ler”, pois como afirma Cosson (2011, p. 30): “[...] na escola, a leitura literária [...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem”.

Portanto, percebe-se a viabilidade de se trabalhar a leitura pela perspectiva do letramento literário, uso social da leitura e da escrita. Esta perspectiva permite a articulação entre o ficcional e o real dos alunos, promove o encontro entre temáticas observadas sob o ponto de vista de um produtor de texto e os pontos de vistas dos seus leitores. O letramento permite o diálogo ativo, a construção do leitor proficiente. Assim enfatiza os PCN's:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.69-70).

Portanto, gradativamente e embasado teoricamente na concepção interacional de linguagem, dialógica, propusemos aos discentes uma possibilidade de leitura, para que estes agucem os seus respectivos olhares para os múltiplos significados possíveis em um texto ficcional. E com isso, torna-os capazes de constituir-se enquanto sujeitos críticos e reflexivos em relação ao que leem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, sem dúvidas, e dentre elas, a literária, representa um momento de humanização do ser humano, pois o leva a conhecer/reconhecer os dramas sociais e existenciais dos seres humanos e,

portanto de si mesmo. Basta para isso, o sujeito leitor ler de forma produtiva, crítica, os textos produzidos por ficcionistas, em determinados momentos sociais. É caso da leitura machadiana, um retrato particular do século XIX, com temas que ainda hoje, causam inquietação. Cabe ao professor, já que é na escola que o aluno entra em contato com as obras literárias, criar alternativas para que o aluno realizem leituras proficientes, aquelas que extrapolam as leituras superficiais, com poucos ou único sentido. Neste sentido, os alunos conseguiram, a partir de uma sequência básica, realizar discussões proficientes, explorando aspectos que geralmente ficam a parte, em leituras automatizadas. No caso da leitura de Pai contra Mãe, obra machadiana, foi possível perceber os inúmeros significados/sentidos pretendidos ou não pelo autor e os possíveis significados construídos pelos leitores. Alguns sentidos encontrados a partir da proposta de leitura foram: a partir do título, dois seres humanos em luta, embate entre homem e mulher, embate entre a escravidão (Pai) e o país (mãe). Quanto à significação geral da obra, esta foi vista enquanto uma crítica social de Machado, contra a escravidão, enquanto um exagero de uma situação social, com fins de comover os leitores, uma representação, apenas, de um fato social. E em relação às temáticas atuais, o racismo, a violência contra a mulher, a violência contra o negro... Enfim, a leitura da obra proporcionou o debate de questões que afligem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

ASSIS, Machado de. **Pai conta mãe**. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2022.

AZEREDO, João Carlos. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

ARAÚJO, M. J. F. S. **Práticas Literárias na escola a partir do Gênero Conto**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, v. 11, n. 18, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio e dição francesa: Tzvetan Todorov. Introdução e tradução: Russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. Ed. São Paulo: duas cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

SOUSA, William Lima de. **A mão cândida do algoz e outros ensaios:** Machado de Assis, Kafka, Borges, Joyce e AG. 1. ed. Tutóia - MA: Diálogos, 2021. v. 1. 66p.

POUND, Ezra. **ABC da literatura.** Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes, São Paulo: Cultrix, 2006.

LETRAMENTO LITERÁRIO: A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

ALLAN DE ANDRADE LINHARES¹

RESUMO

Esta pesquisa apresenta reflexões sobre como a contação de histórias de literatura infantil se configura como um instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Através da leitura, a criança passa a conhecer novos horizontes, novas perspectivas, torna-se um ser capaz de se relacionar consigo e com o mundo que a cerca. Foi motivada pela seguinte questão: Como a contação de histórias pode contribuir para a formação de leitores proficientes? Para responder à questão de pesquisa, delineamos o seguinte objetivo geral: Ressaltar a importância da contação de história como ferramenta didática na formação do leitor. Especificamente, traçamos: (i) verificar práticas de letramento literário, que promovam o ensino-aprendizado da leitura; (ii) analisar as contribuições da literatura infantil para formação de leitores; (iii) refletir sobre a importância da mediação do professor no processo de contação de histórias para desenvolvimento da leitura. Embasamos nossa pesquisa, que tem perfil bibliográfico, nos estudos de Cosson (2019), Kleiman (2012), Magalhães (2001), Ramos (2011), dentre outros. A leitura de textos literários é um dos meios indispensáveis para a formação intelectual, mental e social da criança, portanto a família e a escola devem unir esforços para incentivar e promover essa prática no seu cotidiano. O professor deve utilizar a criatividade e a ludicidade para promover a compreensão da história, uma vez que o texto, além de ensinar, conduz ao prazer de ler. Nesse ponto, acreditamos que contar histórias é um importante instrumento no

1 Doutor em Língua Portuguesa, Universidade Federal do Piauí – UFPI, andrades55@ufpi.edu.br

processo de formação de leitores, pois a leitura está condicionada às práticas de letramento literário.

Palavras-chave: Literatura infantil, Contação de história, Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

Quando ainda pequenas, as crianças são apresentadas ao universo da leitura de várias formas, através de contos, fábulas e narrativas trazidas por seus avós, pais, tios, vizinhos e, até mesmo, por professores que se utilizam dos contos literários para promover o ensino-aprendizagem dos pequenos leitores.

Os textos literários provocam ações significativas para a formação das crianças, pois fortalecem o imaginário, ajudam no aspecto reflexivo e, ainda, desenvolvem a criticidade, mas de forma prazerosa e significativa.

Nesse sentido, a Literatura Infantil torna-se uma grande aliada no processo de desenvolvimento do pequeno leitor, pois, ao tempo em que o diverte, também ensina, desenvolvendo o seu raciocínio lógico, bem como o auxilia na compreensão de mundo.

Sendo assim, nossas inquietações acerca do tema surgiram mediante as vivências pessoais ocorridas no programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que trouxe em um dos seus projetos a importância da leitura por meio dos contos literários, intitulado “Arte e Leitura”. Esse projeto tinha o propósito de auxiliar crianças com dificuldades relacionadas à leitura e a escrita.

A partir desse projeto, percebemos a grande importância que a leitura possui no ensino infantil, mostrando ser um instrumento indispensável no ensino-aprendizagem. Por meio da leitura, a criança desenvolve o desejo de conhecer o mundo das palavras e seus significados através de pequenas narrativas.

Dessa forma, as histórias que eram apresentadas no projeto, proporcionavam às crianças o interesse pela leitura. Mesmo que muitas delas não tivessem a compreensão dos códigos da escrita, mostravam-se estimuladas e buscavam compreender o sentido da história de tal maneira que interagiam e até sugeriam o seu final.

A partir desse contexto, surgiu o seguinte questionamento: Como a contação de histórias pode contribuir para a formação de leitores proficientes? A fim de responder a essa questão, delineamos como objetivo geral desta pesquisa: Refletir sobre a importância da contação de histórias como ferramenta didática na formação de leitores.

Especificamente, definimos: i) Discutir práticas de letramento literário que promovam o ensino-aprendizado da leitura; (ii) Analisar

as contribuições da literatura infantil para formação de leitores; (iii) Refletir sobre a importância da mediação do professor no processo de contação de histórias para desenvolvimento da leitura.

Para a composição deste estudo, reunimos algumas teorias acerca do assunto, utilizando a técnica de pesquisa bibliográfica, tendo em vista que para a sua elaboração aplicou-se o conhecimento teórico publicado em livros, revistas, entre outros. Contamos com as contribuições de importantes teóricos que abordam o tema como Cosson (2019), Bettelheim (2011), Kleiman (2012), Magalhães (2001), Solé, (1998), Soares (2004), Ramos (2011), entre outros.

Compreendemos que esta pesquisa constrói importantes reflexões e a oportunidade de ampliação do conhecimento em relação à aquisição da leitura por meio da literatura, tendo em vista que, de um modo geral, poucos alunos possuem o hábito da leitura.

METODOLOGIA

Para alcançarmos o resultado pretendido, optamos por fazer uma pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação foi construída a partir de livros, artigos, revistas, resenhas com a finalidade de alcançar uma base teórica para o assunto abordado.

Gil (2008, p. 50) pontua que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Isso possibilita ao pesquisador alcançar uma visão mais ampla acerca do assunto proposto.

Realizamos um levantamento em conteúdos bibliográficos, cujo foco foi verificar as contribuições que a contação de histórias trazem para a formação de leitores.

REFERENCIAL TEÓRICO

LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA LEITURA

O letramento está ligado à condição de sobrevivência, e isso não se refere unicamente a ter compressão dos códigos, pois as práticas

de letramento estão condicionadas as ações que praticamos enquanto seres sociais. Coentro (2008) afirma:

[...] é possível haver pessoas que são analfabetas ou de nível rudimentar de alfabetismo e que são letradas. Mesmo que alguém não domine o código escrito, é praticamente impossível não conhecer ao menos um evento de letramento e participar de algum tipo de prática de letramento, de acordo com o contexto social em que se está inserido. (p.3)

Embora todos consigam desenvolver ações de letramento, mesmo que não tenham acesso aos códigos, para ser letrado é preciso saber compreender. E isso se torna mais possível quando conseguimos decifrar os códigos, porque para entender o mundo é fundamental compreender o que está escrito nele.

Quando lemos, absorvemos conhecimentos que não são limitados apenas a um tipo ou uma forma. A leitura nos habilita a ultrapassar tempos, épocas, culturas e fronteiras. Boa parte dos nossos conhecimentos adquiridos passa pelo instrumento da leitura. Podemos pontuar como uma ferramenta social que é utilizada pelo homem para a expansão de conhecimentos.

A literatura tem o poder de construção e de transformação, no qual o sujeito é capaz de se expor e de impor, capaz de argumentar e refletir, de questionar em determinadas situações. Além de esconder em suas linhas fatos do presente, do passado e futuro referente a mim e ao outro. Como afirma Cosson (2019):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (p. 17)

Com base neste depoimento, entendemos o valor adicionado aos textos literários, pois buscam desenvolver no sujeito sua formação integral. Nesse sentido, queremos aqui investigar as práticas do letramento literário na formação de leitores. Pensando na construção do sujeito letrado, pontuamos a escola como meio de mediação.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

Considerando que o ato da leitura favorece o crescimento intelectual e moral do indivíduo que se dispõe a ler, é de extrema importância que a criança tenha contato com a leitura nos seus primeiros anos de vida. Há mães que criam o hábito de ler para seus filhos desde o início da gestação, por acreditarem que mesmo no ventre materno os bebês são capazes de ouvir, sendo assim, estimulados de alguma forma com relação à leitura.

Conforme Vygotsky (1991, p.110), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Esse processo se dá, segundo a teoria do autor, por meio do conceito de desenvolvimento proximal que estabelece a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue realizar de maneira assistida ou com o auxílio do professor.

Dessa forma, a criança quando houve uma história, ela faz a relação com as imagens. Logo após, se sente capaz de recontar a mesma história utilizando as ilustrações do livro, imitando o adulto. Mas com o passar do tempo irá se desenvolver até conseguir adquirir sua própria linguagem, ou seja, o que antes ela conseguia fazer com ajuda, logo estará realizando sozinha, conforme a teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky.

A criança entra em contato com a leitura antes mesmo de ser inserida no ambiente escolar, através de diversos textos do seu cotidiano. As histórias são apresentadas pelos pais e avós, e tem o poder de estimular na criança o gosto pela leitura. Mas entendemos que nem sempre ela recebe esse estímulo em seu lar. Muitas delas só terão contato com o universo da leitura no ambiente escolar.

Entendemos que os textos literários são instrumentos indispensáveis na formação dos sujeitos, pois os tornam capazes de entender e até tentarem mudar a realidade da sociedade em que vivem. Esses

textos proporcionam ao leitor a imersão em um mundo totalmente desconhecido os levando a desenvolver a imaginação e a curiosidade que facilitam no processo do ensino-aprendizagem. Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que:

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, frequentemente, até supera — essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifrador de interpretação, é assimilada pela sensibilidade da criança. (p. 19)

A leitura tem a capacidade de transformar a vida do leitor, sendo assim, a família e a escola devem estar unidas no processo de formação dos pequenos leitores. Estamos cientes sobre os inúmeros benefícios oriundos do ato da leitura na infância, como instigar a curiosidade sobre determinado assunto ou história.

Os educadores precisam estar cientes que possuem um papel muito importante nesse processo de inserção das crianças no mundo da leitura. É na escola que muitas crianças passam a conhecer os livros e se esse primeiro contato não for apresentado de forma adequada pode fazer com que a criança não veja a leitura com bons olhos. Por isso, a importância de saber escolher os textos que serão apresentados. Magalhães (2001) declara que

[...] os textos literários para crianças devem possuir um caráter formativo que influencie o comportamento infantil e favoreça a assimilação dos valores socioculturais do meio em que vive. [...] pode-se dizer que a literatura infantil deve restringir-se à exploração de temas que falem de perto à situação da criança, divertindo-a e educando-a ao mesmo tempo. (p.27-28)

A literatura escolhida pelos pais ou pelos educadores deve estar de acordo com a necessidade da criança. Vários aspectos precisam ser analisados antes de colocar os textos em contato com a criança, a história precisa ser adequada à experiência de cada criança. As narrativas

devem ser simples, sem muita complexidade para que não dificulte a compreensão do leitor.

Embora os textos literários não tenham o objetivo de alfabetizar as crianças na Educação Infantil, é notório que eles auxiliam no processo de inserção das mesmas no mundo da escrita. Sabemos que a leitura é fundamental em vários aspectos na formação da criança como leitor de mundo. Yunes (2010) afirma que,

Todas as disciplinas – todas – carecem do domínio da leitura para se desenvolver: das humanidades às ciências, das artes às matemáticas. Ler formas, símbolos, letras, signos, imagens significa promover e estabelecer uma relação entre eles e com eles, também nas diferentes instâncias da vida social. (p. 88)

O ensino pautado na prática da leitura de textos literários de qualidade favorece o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. Torna o sujeito um ser capaz de interagir em várias esferas da vida. Ao adquirir, por meio da leitura, um pensamento crítico o sujeito se torna um cidadão humanizado, que corre em busca de seus direitos.

É importante destacar que a criança que, desde cedo, mantém contato com os textos literários, lê e escreve melhor, possui um melhor vocabulário, além de conseguir interpretar textos com mais facilidade. Daí a necessidade de a leitura ser estimulada na família e na escola, proporcionando o desenvolvimento intelectual, mental e social da criança.

Vale ressaltar que o interesse pela leitura dos textos literários deve partir primeiramente pelos pais e educadores, pois as crianças tendem a seguir o exemplo dado pelos adultos. Se formos bons leitores, eles se sentirão motivados, incentivados por meio de nossas ações. A leitura deve se tornar um hábito em nossa vida, algo tão necessário quanto comer e beber.

As práticas pedagógicas devem garantir que as crianças tenham experiência com diferentes suportes e gêneros orais e escritos, como menciona as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens,

assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Sem dúvidas que o contato da criança com diferentes tipos de textos, orais ou escritos, exerce um importante papel na sua formação. Nesse processo o educador é o mediador, tornando os textos literários atrativos e interessantes ao educando. Por outro lado, os pais devem promover no lar o contato da criança com os livros. Eles devem fazer parte da vida da criança, estando sempre ao seu alcance, pra que se tornem algo comum e indispensável na construção do intelecto.

A literatura infantil possui um campo vasto de estudo e a criança deve ter a chance de conhecer a magia que ela possui. O educador precisa ter em mente que além de trazer informação, instrução ou ensinamento, o livro tem a capacidade de oferecer prazer, basta que ele encontre meios de mostrar isso para a criança.

Vivemos em um mundo tecnológico, onde parece que o livro parece ter sido esquecido. Quem conhece, porém, a importância que a literatura possui na vida de uma pessoa, do poder que ela exerce, dos inúmeros benefícios que uma simples história pode proporcionar, não permitirá que essa prática caia no esquecimento, ou seja, vista como algo sem valor.

Não há tecnologia que supere o prazer de ler um bom livro, de encontrar em suas páginas um mundo repleto de encantamento. Embora as tecnologias e o uso da internet pareçam dominar o interesse da maioria das pessoas, devemos promover a leitura e incentivar nossos pequenos a descobrir o mundo encantado nas páginas do livro e torná-los seres que sejam capazes de transformarem o mundo em um lugar melhor.

Todos os esforços devem ser feitos quando o assunto é promover o uso de textos literários na construção do conhecimento dos pequenos leitores. Desenvolver o interesse pela leitura requer habilidade e esforço, pois é um processo constante e contínuo que deve começar desde cedo no contexto familiar.

Sendo assim, quando a criança for inserida no ambiente escolar ela conseguirá desenvolver com mais facilidades outras habilidades que serão trabalhadas pelo educador em sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO DE LEITURA

Quando falamos em infância, elevamos nossa mente para um mundo de diversão, onde as práticas de brincar, correr, pular, fazem parte do cotidiano infantil, mas o mundo da criança não se resume em brincadeiras e diversões, ela também precisa aprender, e aprender brincando.

No ambiente escolar, a criança tem a oportunidade de aprender brincando, através de atividades lúdicas, ela desenvolve uma aprendizagem significativa. Além disso, ela aprende a compreender os vários significados da sua existência. O lúdico tem o papel de promover o interesse da criança pelo espaço escolar, como também ajuda na formação de novos pensamentos e ações.

Dentre as várias formas de ensinar as crianças, uma bastante antiga, mas de grande relevância é a contação de histórias. Dentro de suas características de ensino está a construção e o desenvolvimento do sujeito. Entendemos, assim como Faria *et al.* que

A contação de história é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração a geração, também usavam desta prática para o entretenimento, diversão e lazer. Nesse sentido, as informações foram sendo disseminadas inicialmente pela “memória viva” onde a relação entre o dizer e o ouvir se fazia interdependentes em um estado de entrega, intensidade, admiração e conquista desafiando o processar do tempo (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÕES; FALEIRO. 2017, p. 31).

Embora seja uma das atividades mais antigas no processo de ensino, podemos ver que a contação de histórias é um importante instrumento de ensino-aprendizado nos tempos atuais. Com ela conseguimos ampliar conhecimentos que ultrapassam tempos e épocas, mas que se mantêm vivos nas atividades escolares.

A contação de histórias busca transmitir valores, costumes, culturas, conhecimentos que se tornam essenciais para formação do sujeito. Podemos dizer que as histórias mexem com o imaginário e com as emoções das crianças a tal ponto que elas encontram nas pequenas narrativas elementos que dão sentido à vida.

Geralmente, quando contamos uma história para criança, ela ouve com bastante atenção, levando-a a repetir comportamentos, ideias, gestos e palavras, ações que ajudam na construção de personalidade. Além de desenvolver sua parte intelectual, como destaca os autores Souza e Bernadinho (2011),

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades meta cognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico. (p. 237-238).

Fazer com que as histórias narrativas se tornem significativas ao aluno é uma tarefa destinada à escola. Grande responsabilidade recai sobre os profissionais da educação, pois entendemos que uma das principais atribuições da escola é formar cidadãos-leitores que tenham habilidade de leitura e da escrita. Portanto, traçar meios que estimulem o interesse pela leitura é algo fundamental.

Trilhar um caminho para o acesso à leitura nem sempre parece algo fácil, no entanto, é possível quando utilizamos técnicas que colaboram para torná-la possível. Principalmente quando a nossa finalidade é formar leitores proficientes, que tenham habilidades cognitivas e consigam interagir com novos conhecimentos.

Para que isso se torne possível, o professor deve usar de todas as estratégias de ensino para essa função. As autoras Souza e Bernadinho (2011) destacam a contação de histórias como estratégia de ensino-aprendizagem que favorece tanto a prática docente, quanto o aprendizado significativo das crianças:

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem. (SOUZA; BERNADINHO; 2011, p, 237).

Por meio das narrativas, podemos interagir com o mundo, conseguimos aprender e ensinar ao mesmo tempo. As histórias, quando contadas, conseguem trazer magia e encantamento ao leitor. Os personagens ganham vida e significados, revelando suas emoções e sentimentos.

Diante de tais revelações, podemos considerar que as histórias produzem uma ligação entre o mundo real e o fictício, entre o leitor e o personagem. Além de revelar fatos que podem influenciar no desenvolvimento da criança, é neste momento que entram em ação as práticas de mediação do professor, as quais devem procurar a interação da história com o ouvinte.

Nessa perspectiva, as autoras Almeida, Veiga e Cintra (2016) fazem a seguinte reflexão:

[...] a contação de histórias inserida no contexto educacional pode exercer influência na atividade criadora da criança. Ao ser utilizada pelo professor, [...], com intuito pedagógico irá proporcionar momentos de descobertas e reiteraões. O processo criativo na infância é de uma infinita riqueza e refinamento, pois a criança fantasia seus desejos, anseios, protesto e até mesmo seus problemas. Elas dão asas à imaginação, criando situações onde é capaz de viver o possível e o impossível, com referências naquilo que já existe, vivenciou ou deseja vivenciar. (p. 6).

A figura do professor possui extrema importância no processo de construção do sujeito. É por meio de ações pedagógicas bem planejadas e dos instrumentos de ensino que a criança é despertada para o aprendizado. As histórias servem como meio de motivação nesse processo.

Podemos destacar a prática de leitura como uma das principais contribuições desse ensino, e isso acontece mesmo antes que a criança tenha acesso à compreensão dos códigos de escrita. É, pois, através de livros, figuras e imagens que a criança é despertada para o mundo da leitura e da escrita. Como ressaltam as autoras Carvalho e Pereira (2016):

Criar oportunidades de contação de histórias e situações de leitura se tornam experiências pedagógicas transformadas em vivências que o professor expõe na pré-escola diariamente, como forma de motivação e interligação entre a literatura e as expressões artísticas, por exemplo, desenhos e pinturas, filmes e teatros no movimento da circulação dos livros e da socialização de práticas culturais com a criança. Com esse espírito e vontade orientada, o educador infantil, em sua tarefa cotidiana, segue o desafio constante de tornar motivante a exploração da atividade narrativa para os pequenos da pré-escola, entre a teoria e a prática, reconhece-se o papel do professor-contador de histórias ao destacar em sua didática “o querer bem” tão divulgado na pedagogia pela palavra e afeto disseminados pelos ensinamentos de Paulo Freire. (p.210)

Para que a prática de leitura se torne significativa para a criança é necessário que o professor desenvolva estratégias que despertem o interesse do aluno aos contos literários. Tendo em vista que não aprendemos a ler de forma natural, aprendemos a ler conduzidos por motivações que nos farão desenvolver o interesse pela leitura.

Para isso, Carvalho e Pereira (2016) ainda destacam:

A proposta da prática é tornar a atividade pedagógica da leitura um instrumento de diálogo do professor-contador de histórias com a criança, a fim de despertar a mente para a leitura e incentivá-la a explorar mundos diferentes dos quais ela está habituada, tanto reais como imaginários. Desse diálogo proposto, a relevância da leitura literária

também, consiste em permitir a aproximação da criança com outros contextos, com outras pessoas e ideias, favorecendo um ambiente de possibilidades para ouvintes/leitores, tornando-os exploradores de um universo que envolve a criatividade e a imaginação. (CARVALHO; PEREIRA, 2016, p. 209)

O professor como mediador proporciona ao leitor meios que fazem com que ele visualize o mundo de várias formas. Nesse contexto, entendemos que, para contar uma história, é importante preparar um ambiente favorável, que traga um encantamento e desperte o lado imaginário da criança, fazendo-a despertar para um mundo onde a prática da leitura é algo real e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a contação de histórias contribui para a formação de leitores proficientes, pois a literatura tem o poder de construção de um indivíduo, tal como de uma sociedade. Quando ouvimos e lemos um conto, uma porta de conhecimentos se abre e podemos ter uma visão de mundo diferenciada.

As histórias fazem parte do nosso contexto de vida, quando ainda muitos pequenos elas nos foram apresentadas por nossos pais, avós ou tios e, logo mais, por professores que sistematizaram essa prática de ensino nos espaços escolares.

À medida que a criança escuta uma história, ela consegue absorver inúmeros benefícios. Dentre alguns, podemos citar que a contação de história estimula a criatividade, dá poder à imaginação e contribui como o desenvolvimento de visão crítica. Além desses, existe um, em especial, que é a aquisição da leitura. O processo de contação de histórias leva à prática da leitura, pois suas narrativas se tornam tão interessantes que o leitor busca conhecer mais.

No entanto, estamos inseridos em um mundo repleto de tecnologias, em que muitas vezes o livro perde seu lugar de destaque. Diante dessa realidade, torna-se necessário que os professores criem novos meios, novas práticas que tornem a leitura da história de um livro tão atraente quanto o uso da internet.

Por isso, precisamos pensar em nossas práticas com relação ao ensino de literatura infantil em nossas escolas. Nossa ação como

educadores deve ir além das nossas práticas habituais, quando o assunto é o ensino da literatura infantil. Além disso, entendemos que conseguiremos alcançar nosso alunado por meio do exemplo.

Se formos leitores assíduos, a tendência é que nossas crianças também sejam, afinal, elas seguem nossos passos. Somos seres capazes de influenciar outros por meio de nossas ações. Mas se não mostrarmos interesse pelos livros, eles dificilmente serão motivados a ler, muito menos conseguirão adquirir o hábito da leitura.

Vale ressaltar o importante papel que o professor exerce nesse processo de ensino-aprendizagem que a literatura infantil promove. Sabemos que o hábito da leitura deve ser incentivado pela própria família da criança em seus primeiros anos de vida, mas é na escola que esse incentivo fará total diferença na vida dos pequenos leitores.

A leitura é uma atividade indispensável ao ser humano, consideramos, portanto, que a contação de história, contribui para a formação de leitores que deixam de ser apenas alfabetizados para serem sujeitos letrados e conscientes dos seus direitos e deveres em meio a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Socorro de; VEIGA, Elaine Cristina Freitas; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Era uma vez... A prática docente e a contação de história: apontamentos no contexto educacional infantil. **Horizontes** – revista de educação, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan./jun. 2016. p. 6,7.

BRASIL. **Ministério da educação e do esporte. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010.

CARVALHO, Markley Florentino de; PEREIRA Viviane Maraques. **Saberes e práticas do professor-contador de histórias:** vivências de letramento literário na pré-escola. Horizontes –Revista de Educação, Dourados, MS, v. 4, n. 7, 2016.p. 209.

COENTRO. Viviane da Silva. **A arte de contar histórias e letramento literário:** possíveis caminhos. 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, 2017. p. 31.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias**. 6ed. Ática: São Paulo, 2007.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. **Literatura Infantil: a fantasia e o domínio real**. Teresina-UFPI. 2001.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 22 ago. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. São Paulo: Aymar, 2010.

LETRAMENTO NO ENSINO DE LE EM UM MUNDO (PÓS)PANDÊMICO: DESAFIOS E INTERVENÇÕES

JOSEFA BEATRIZ ALVES MATIAS SOUZA¹
JACKSON CÍCERO DA FRANÇA BARBOSA²

1. INTRODUÇÃO

Observando o atual cenário do Brasil, é perceptível o declínio dos estudantes nessa pandemia, mesmo com a volta das aulas presenciais, os alunos que obtinham distúrbios mentais, voltaram para sala de aula com os déficits mais a florados, esquecendo o que havia sido passado na pandemia. Quando partimos do princípio de ensinar uma LE, constata-se que a escassez do letramento (multiletramento) provoca o início de um ciclo de repetição por falta de compreensão. Desse modo, a pesquisa inicial busca apresentar soluções para que o multiletramento seja estudado, explorado e entendido pelos professores para facilitar na metodologia e na aprendizagem dos alunos incluídos no âmbito escolar.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa-ação que surgiu a partir das experiências de estágio supervisionado II, ou seja, quando estávamos aplicando a atividade, utilizando o gênero canção, foi perceptível entender o interesse dos alunos, por chamar atenção deles utilizando a caixa de som e apresentando a música, começamos a debater como eles sabiam que aquele papel impresso era uma música, induzindo

1 Acadêmica do Curso Letras-Inglês da UEPB. Email: biamatias224@gmail.com

2 Orientador. Email: jacksoncfb@servidor.uepb.edu.br

um debate sobre o que é e como deve ser apresentando uma música. Buscando as teorias interacionais e estruturalistas, somos capazes de acreditar o motivo de cada aluno pensar do jeito que pensou para responder a pergunta que foi feita. A variedade dos letramentos que estão incluídos na sala de aula, faz questão de relatar que mesmo a facilidade da teorias citadas acima, ainda foi capaz de entender a dificuldade que os alunos tinham de compreender a escrita e o que o enunciado fornecia, deixando claro a escassez do letramento linguístico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário discutir a possibilidade de um planejamento sobre letramento linguístico e digital, o digital para que os professores se atentem às novidades da linguagem jovial. E o letramento linguístico, para buscar formas de envolver os alunos dentro dessa modalidade, para que eles possam se interessar pela leitura para não se prejudicarem futuramente, nem na língua materna, nem na aprendizagem de outras línguas como inglês e espanhol. A interação entre aluno e professor é muito importante dentro de sala, e o letramento nos possibilitou trabalhar a leitura, escrita, oralidade e explicar às crianças como o conteúdo ocorre.

Crianças, pré-adolescentes e adolescentes são curiosas, e geralmente os professores não explicam fora do conteúdo, logo, portanto, buscar uma proposta de ensino que envolva o conteúdo e o motivo dele ser escolhido, permitiu que tivéssemos um retorno muito positivo. Podemos afirmar que “Uma análise da língua escrita precisa ser deslocada dentro de uma análise dos sistemas de significação” (STUBBS, 2002, p. 134). Com base nisso, é importante reforçar a questão de quando o aluno questiona e se tem uma resposta indicando o motivo/ o significado do porque ter acontecido, prende a atenção dele para aquilo que você deseja.

4. CONCLUSÃO

Aplicar planejamentos para o corpo docente da escola, não é um serviço muito fácil, pois exige muita maturidade, e controle de si mesmo para apresentá-los uma atividade a qual eles necessitam ouvir e praticar. Para se dispersarem rapidamente, a atenção tem que ser

duplicada para que eles entendam o que a gente precisa passar e não reclamem de uma explicação monótona. Espera-se que como estamos trabalhando com adultos, os futuros retornos sejam positivos.

5. REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Visão panorâmica de concepções de leitura.** IN: *Curso de Pedagogia: coletânea de textos didáticos*. Campina Grande: UEPB/PARFOR, 2012. p. 115-118

STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002. p. 132-136.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. **Developing linguistic literacy: a comprehensive model.** *Journal of child language*, 29, p. 417-447, 2002.

LEXICANALYTICS WEB: UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE LEXICAL PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA ESCOLAR

ELIAN SANTOS¹
GEOVANE LEITE DE CARVALHO FILHO²
GLAUBER RODRIGUES LEITE³
EDUARDO CALIL⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta o *Lexicanalytics web*, uma ferramenta de análise lexical que pode auxiliar no acompanhamento e diagnóstico dos conhecimentos lexicais dos alunos recém-alfabetizados. Adotando técnicas de Processamento de Linguagem Natural e de estatística, este *software* extrai medidas como Densidade Lexical e Diversidade Lexical, além oferecer um levantamento do vocabulário e das classes gramaticais utilizadas pelos escreventes. Caracterizada como uma pesquisa de estudo de caso exploratório e seguindo uma abordagem qualitativa para avaliação dos resultados, nosso percurso metodológico é constituído pelas seguintes etapas: i) identificação dos *softwares* disponíveis que fazem a mensuração direta da DeL e DiL; ii) Etapa de desenvolvimento do *Lexicabalytics*, que compreende o levantamento dos requisitos, a seleção das métricas e detalhamento de seus componentes; iii) Testes e validações do *software* através de um *corpus*

- 1 Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, elian.santos@cedu.ufal.br
- 2 Graduando em Ciência da Computaçã na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, geovane.filho@arapiraca.ufal.br
- 3 Doutorando em Engenharia Elétrica e da Computação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN, glauber.leite.090@ufrn.edu.br
- 4 Professor orientador: Doutor em linguística e Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), calil@cedu.ufal.br.

composto por textos de alunos recém-alfabetizados. A partir dos resultados das etapas de desenvolvimento, testes e validações, foi possível verificar que o *Lexicanalytics web* pode oferecer aos professores e pesquisadores um maior acesso aos conhecimentos lexicais dos alunos, assim como novos caminhos para auxiliar na tomada de decisões pedagógicas para o ensino-aprendizagem da escrita textual.

Palavras-chave: Densidade Lexical; Diversidade Lexical; Produção Textual; Escrita Infantil.

INTRODUÇÃO

O uso dos recursos computacionais para a análise de dados textuais tem sido um grande aliado no processo de extração e visualização dos aspectos lexicais da escrita dos alunos. Seja através de técnicas básicas como a quantificação do número de palavras do texto ou de técnicas mais complexas como a classificação morfológicas, usando como aporte a Inteligência Artificial (IA), a tecnologia vem oferecendo ao campo educacional subsídios para auxiliar na tomada de decisão de metodologias de ensino, voltadas para a produção textual em sala de aula.

Dentro deste cenário, encontra-se o Processamento de Linguagem Natural (PLN)⁵ um ramo da IA, que utiliza técnicas computacionais para aprender, entender e produzir conteúdo na linguagem humana a fim de interpretá-la e automatizá-la (FILATRO, 2021). No que concerne à avaliação de dados textuais, o PLN atua em dois principais aspectos: i) Estrutura, composta pela análise da morfologia e sintaxe; ii) Significado, envolvendo a semântica e pragmática.

Na estrutura é analisada a morfologia, voltada para o reconhecimento e classificação das palavras, e a sintaxe que se concentra na definição da estrutura da frase, tomando como base a forma como as palavras se relacionam. Já o estudo do significado pelo PLN se concentra na semântica, através da análise de associação do significado das palavras a sua estrutura e, por fim, a pragmática, voltada para a verificação do significado associando-o a uma estrutura sintática, considerando o contexto mais apropriado para o uso de determinada palavra (CRUZ, 2015). Vale destacar que a natureza interdisciplinar do PLN possibilita a “integração de áreas como a linguística, ciência da computação, psicologia e educação” (FILATRO, 2021, p 129).

Partindo dessa perspectiva, podemos compreender que o aporte tecnológico nos permite explorar áreas que antes não eram acessadas, principalmente em contexto de análise em larga escala, visto que esse tipo ação, executada de forma manual, seria demorada e suscetível a erros. Diante deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o *Lexicanalytics web*, um *software* voltado para a avaliação

5 Do inglês *Natural Language Processing* - NLP

e acompanhamento do desenvolvimento lexical dos alunos a partir da Densidade Lexical (DeL) e Diversidade Lexical (DiL) dos seus textos. Ao longo deste artigo apresentaremos o referencial teórico que fundamenta as métricas adotadas, assim como o detalhamento das técnicas implementadas no desenvolvimento do *Lexicanalytics web*. Por fim, demonstraremos o passo a passo de sua utilização na avaliação de um *corpus* composto por produções textuais de alunos recém-alfabetizados, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Caracterizada como uma pesquisa de estudo de caso exploratório e seguindo uma abordagem qualitativa para avaliação dos resultados, o percurso metodológico seguiu as seguintes etapas:

- i. Identificação dos *softwares* disponíveis que fazem a mensuração direta da DeL e DiL.
- ii. Etapa de desenvolvimento do *Lexicabalytics*, que compreende o levantamento dos requisitos, a seleção das métricas e detalhamento de seus componetes.
- iii. Testes e validações do *software* através de um *corpus* composto por textos de alunos recém-alfabetizados.

Para a etapa de testes e validações, foi adotado um conjunto de 20 narrativas ficcionais, produzidas por alunos recém-alfabetizados matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de Maceió/AL. Os textos foram produzidos a partir de uma metodologia de escrita a dois, isto é, de uma escrita colaborativa (CALIL, 2019). Vale ressaltar que o *corpus* em questão faz parte do acervo do nosso laboratório de pesquisa, LAME, e sua coleta foi realizada no ano de 2012.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação da escrita dos alunos através de medidas quantitativas é uma prática recorrente na literatura, sendo possível identificar seu uso em diferentes contextos, seja para determinar a taxa de repetitividade das palavras de um texto oral ou escrito (JHOMSON, 1915; TEMPLIM, 1957), para estimar o vocabulário (CARROLL, 1938) ou

mensurar a taxa de densidade informacional na escrita de crianças e adolescentes (URE, 1971; HALLIDAY, 1985).

Uma das medidas consolidadas na literatura para a avaliação do conhecimento lexical é a Riqueza Lexical, definida como “uma característica multidimensional da escrita, mensurada através de alguns indicadores linguísticos como a Densidade Lexical e Diversidade Lexical” (READ, 2000, p. 200). A Diversidade Lexical (DiL) representa a variedade ou diversidade de palavras usadas pelo escrevente na produção de um texto, indicando seu alcance vocabular (KIM, 2014) e a qualidade de sua escrita (MCCARTHY e JARVIS, 2007). Sua mensuração é historicamente fundamentada na classificação das palavras em *types* (compreendida como palavras ortograficamente diferentes, considerando apenas sua primeira ocorrência) e *tokens* (todas as palavras escritas no texto, considerando todas as suas ocorrências).

Uma métrica tradicional para essa mensuração é a *Type Token Ratio* (TTR), representada pela equação

$$TTR = \frac{Typens}{Tokens}$$

Por outro lado, estudos sobre a confiabilidade da TTR (JARVIS e MCCARTHY; 2005, 2010) concluíram que seus resultados tendem a demonstrar sensibilidade a variações do comprimento do texto, provocando uma relação inversa entre comprimento e valor da DiL, ou seja, textos extensos apresentavam baixa DiL, enquanto os textos menores apresentavam altas taxas.

Como alternativa para corrigir esse problema, estudiosos como MacCarthy e Jarvis (2010) desenvolveram a medida *Hypergeometric Distribution D-index*⁶ (HD-D), que extrai (sem reposição) uma amostra aleatória de 42 palavras do texto e calcula a probabilidade de todos os *types* (MACCARTHY e JARVIS, 2010, p. 383). Após esse levantamento, as probabilidades são somadas e o resultado dessa soma indica o valor da DiL do texto. Vale salientar que por ser uma técnica complexa, para medir a DiL em um conjunto textos ou em larga escala é necessário um aporte computacional.

6 Tradução: Índice D para distribuição Hipergeométrica.

Como mencionado anteriormente, outro componente da Riqueza Lexical é a Densidade Lexical (DeL) (READ, 200), representada pela proporção de itens ou palavras com valores lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios terminados com o sufixo 'mente') do texto (URE, 1971; HALLIDAY, 1985). Assim como a DiL, a avaliação da DeL também faz parte da classificação das palavras do texto, neste caso, classificando-as em itens lexicais ou gramaticais.

Segundo Halliday (1985), os itens lexicais são considerados como aquelas palavras que concentram a informação no texto, isto é, durante uma produção textual o escrevente precisa discorrer sobre uma determinada temática, seja para construir uma narrativa ficcional, um texto dissertativo, descritivo entre outros gêneros textuais, mas, para isso acontecer, torna-se necessário recorrer aos itens lexicais. Por outro lado, os itens gramaticais definidos como artigos, pronomes, numerais, preposições, conjunções e interjeições, são palavras que exercem apenas a função de conectar um item lexical ao outro ou uma sentença a outra.

A aferição da DeL pode ser feita através do método de Halliday (1985) que consiste na razão dos itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios modais) pelo total de palavras. O resultado obtido dessa operação pode assumir valores entre 0 e 1 ou em porcentagem de 0% a 100%. De modo geral, seu percurso metodológico é composto pelas seguintes etapas: i) quantificação do total de palavras do texto; ii) classificação dos itens lexicais; iii) quantificação dos itens lexicais, considerando todas as suas ocorrências; iv) cálculo da razão de itens lexicais pelo total de palavras.

Sobre a aplicação da DiL e da DeL, na literatura é possível constatar sua utilização em estudos que avaliam a escrita dos estudantes em diferentes contextos educacionais, seja para analisar as contribuições que a DiL traz para a qualidade de composições textuais de estudantes universitário (GONZÁLES, 2017), seja na avaliação da progressão escolar de crianças e adolescentes (JOHANSSON, 2009; MARTINS, 2016), ou para analisar como os diferentes gêneros textuais podem impactar na DiL dos alunos (SADEGHI e DILMAGHANI, 2013).

Contudo, apesar da potencialidade desses indicadores para avaliação da riqueza lexical do texto, ainda é observado um número reduzido de programas destinados a sua aferição, principalmente adotando métricas atualizadas para o cálculo da DiL. Dos programas encontrados

para este fim, podemos destacar o *Text Inspector*⁷, o *Computerized Language ANalysis* (CLAN)⁸, *softwares* que fornecem apenas a medição da diversidade lexical de forma gratuita ou parcialmente gratuita (para textos de até 250 palavras). Foi a partir desse cenário que surgiu a motivação para o desenvolvimento do *Lexicanalytics*, cuja principal finalidade é oferecer a comunidade escolar um *software* para auxiliar na avaliação e acompanhamento dos conhecimentos lexicais dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DESENVOLVIMENTO DO LEXICANALYTICS WEB

Como ponto de partida para o desenvolvimento do *Lexicanalytics*, foi realizada uma busca por ferramentas voltadas para a análise da Língua Portuguesa e que possuísem em suas funcionalidades a extração direta da DiL e DeL. A partir disso, foi iniciado o processo de especificação de requisitos para descrever suas funcionalidades a partir das necessidades estabelecidas, neste caso, a avaliação lexical de textos. Posteriormente, foi estruturada a arquitetura do programa, detalhando seus componentes e tecnologias que seriam usadas, como mostra a Figura 1:

7 Disponível em <https://textinspector.com/help/lexical-diversity/>

8 Disponível gratuitamente em <https://dali.talkbank.org/clan/>

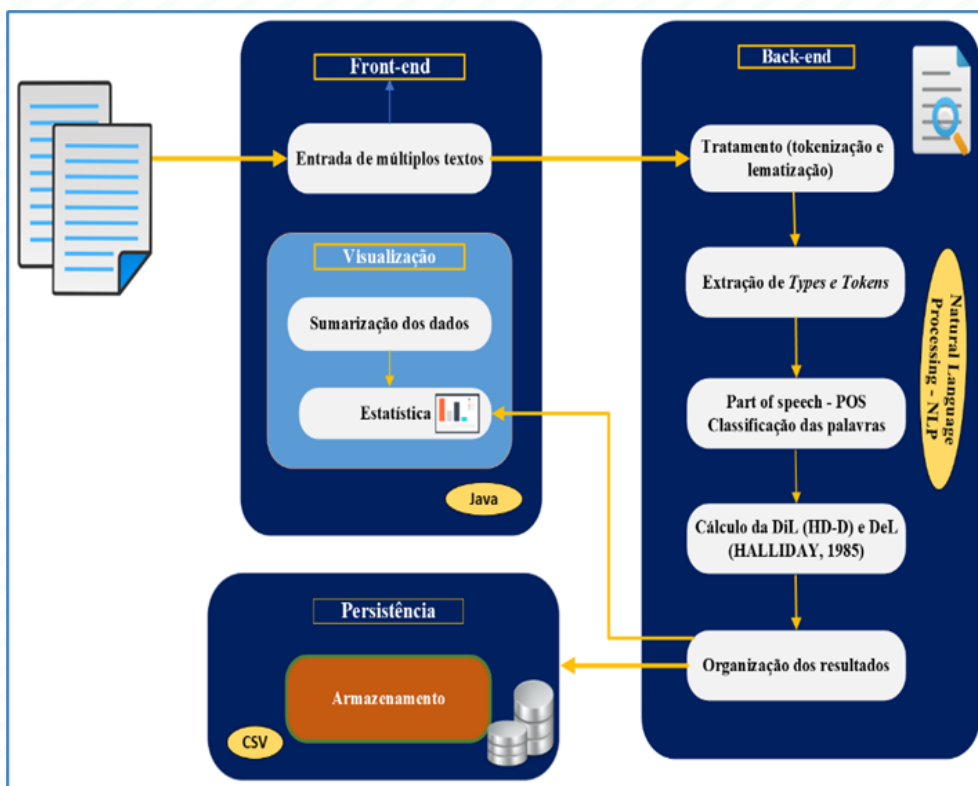


Figura 1- Arquitetura do *Lexicanalytics*

O back-end é o componente do sistema que irá tratar do pré-processamento (antes do cálculo da DeL e DiL), o processamento do texto e gerenciamento de armazenamento (através de um serviço de persistência). Na etapa de pré-processamento, acontece a tokenização e lematização dos textos. Na tokenização, as palavras são separadas e analisadas individualmente, além disso também são removidos caracteres como pontos, vírgulas, aspas, parênteses, chaves, colchetes, dentre outros. Já na lematização, as palavras são analisadas e agrupadas de acordo com suas formas flexionadas. Vale ressaltar que a lematização é essencial para o sistema diferenciar e classificar as palavras de acordo com sua classe gramatical. Por fim, para finalizar o pré-processamento, são extraídos do texto seu número de *types* e *tokens*.

Na etapa de processamento do texto, o *back-end* realiza todas as ações para extração dos dois indicadores linguísticos. A mensuração da DeL foi realizada através de uma classificação morfológica usando um

*POS-tagger*⁹, um classificador de palavras para língua portuguesa treinado usando PLN. Em seguida, o sistema aplica o método de Halliday (1985), isto é, calcula a razão de itens lexicais (palavras que produzem maior densidade informacional no texto, como os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios terminados com o sufixo 'mente') pelo total de palavras do texto.

Para medição da DiL, o sistema avalia parâmetros em uma distribuição Hipergeométrica, esses parâmetros são usados como índices representando a DiL através do algoritmo HD-D. Por fim, após essa etapa de extração concluída, o *back-end* organiza os dados e encaminha para o *front-end*, onde os dados brutos serão calculados estatisticamente e representados através de tabelas e gráficos. Todas as informações geradas no *Lexicanalytics web* são encaminhadas e armazenadas na persistência.

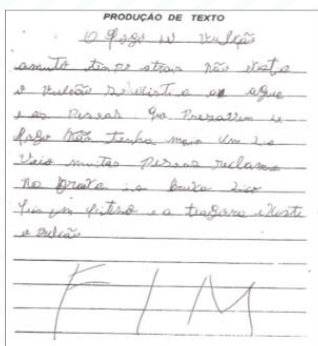
LEXICANALYTIC WEB: O PASSO DA AVALIAÇÃO TEXTUAL

Neste tópico exibiremos a interface do programa, assim como a demonstração do passo a passo de sua execução em uma análise de 20 textos. Outro ponto importante a destacar é que os resultados aqui reportados são provenientes da versão funcional do programa, executada em um navegador que atualmente está acessível apenas localmente para os seus desenvolvedores. Dito isto, para a análise de um texto é necessário seguir os seguintes passos:

9 Disponível em: <https://github.com/inoueMashuu/POS-tagger-portuguese-nltk>

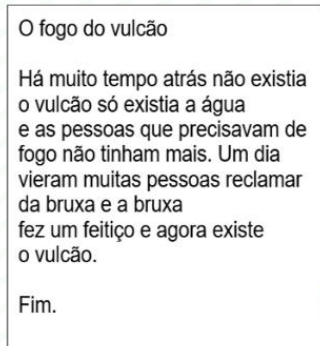
1º PASSO

Organização e catalogação do texto



2º PASSO

Transcrição do texto



3º PASSO

Análise do texto no Lexicanalytics Web

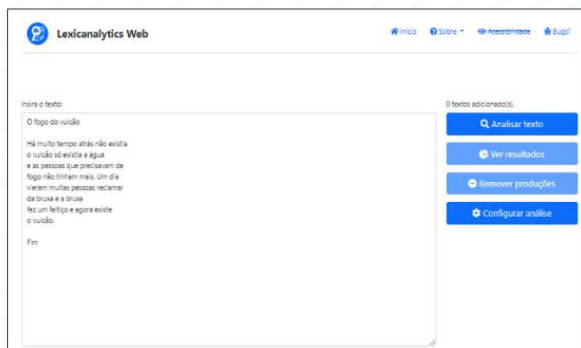


Figura 2 – Passos da preparação do texto para inserção e avaliação no *Lexicanalytics*

A etapa de catalogação ajuda na organização dos resultados, principalmente quando se trabalha com um número considerável de textos para a análise, enquanto a transcrição é essencial para análise lexical, pois nela são ajustadas as separações de palavras, marcas de rasuras e erros de ortografia. Seguindo esse contexto, destacamos também que para a extração dos aspectos lexicais o programa não considera as pontuações, ou seja, o foco é exclusivamente nos aspectos das palavras, o que envolve sua posição no texto, sua função e significado.

No contexto da presente pesquisa, na etapa de transcrição dos textos adotamos o *Microsoft Word*, mas pode ser usado qualquer outro recurso de transcrição digital. Por fim, é necessário observar que para uma análise mais segura e real dos textos produzidos pelos alunos não são permitidas neste processo de transcrição a adição ou exclusão de palavras. Dito isto, seguindo os passos da avaliação no *Lexicanalytics*,

após a transcrição do texto, basta copiá-lo e colá-lo na janela inicial do programa (Figura 3):

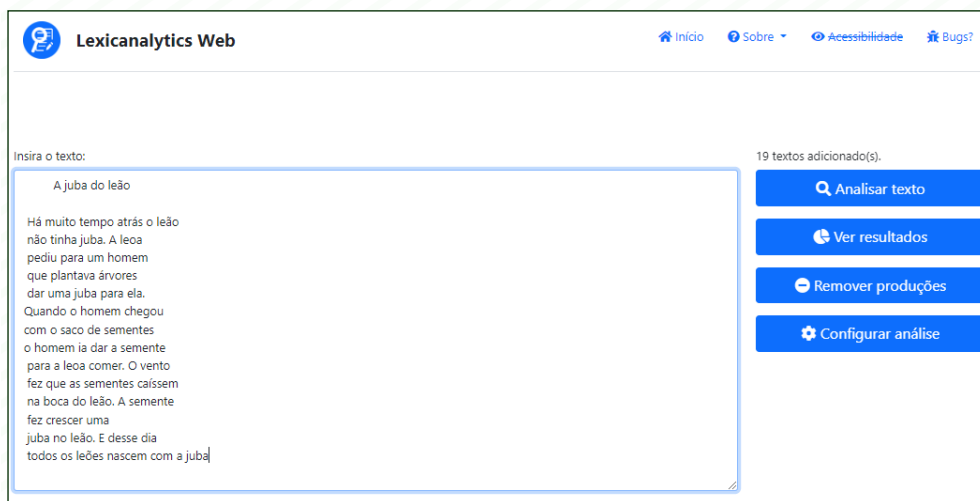
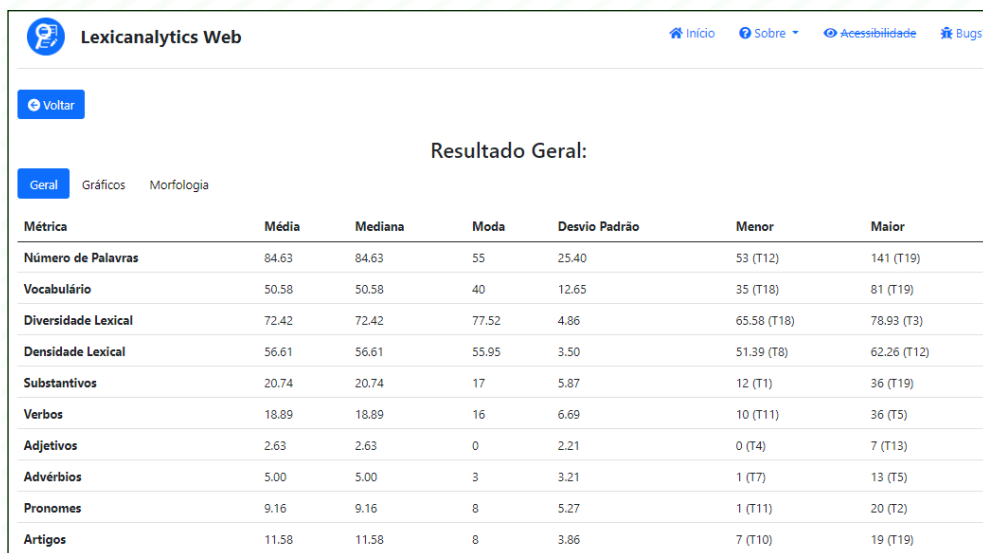


Figura 3 - Tela inicial do *Lexicanalytics web*.

Após adicionar as produções, seleciona-se no lado direito da tela a opção “Ver resultados”. Mas, para analisar um conjunto de textos, é necessário inserir um por vez, isto é, insere-se o primeiro texto na aba inicial do programa e clica em “Analisar texto”. Esse processo deve ser repetido até que seja adicionado o número desejado de textos. Caso, algum texto seja adicionado erroneamente, é possível removê-lo clicando na opção “Remover Produções”. Por fim, para iniciar a análise, basta apenas clicar em “Ver resultados” que uma nova aba aparecerá com as seguintes informações:



Métrica	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Menor	Maior
Número de Palavras	84.63	84.63	55	25.40	53 (T12)	141 (T19)
Vocabulário	50.58	50.58	40	12.65	35 (T18)	81 (T19)
Diversidade Lexical	72.42	72.42	77.52	4.86	65.58 (T18)	78.93 (T3)
Densidade Lexical	56.61	56.61	55.95	3.50	51.39 (T8)	62.26 (T12)
Substantivos	20.74	20.74	17	5.87	12 (T1)	36 (T19)
Verbos	18.89	18.89	16	6.69	10 (T11)	36 (T5)
Adjetivos	2.63	2.63	0	2.21	0 (T4)	7 (T13)
Advérbios	5.00	5.00	3	3.21	1 (T7)	13 (T5)
Pronomes	9.16	9.16	8	5.27	1 (T11)	20 (T2)
Artigos	11.58	11.58	8	3.86	7 (T10)	19 (T19)

Figura 4 - Tela de Resultado Geral

Como pode ser visto na figura 4, a tela “Resultado Geral” exhibe as principais informações extraídas dos textos dos alunos, representadas estaticamente através de medidas como média, moda, mediana e desvio-padrão do número de palavras, do vocabulário, da Diversidade Lexical, Densidade Lexical e das classes gramáticas. Esse recurso oferece aos usuários uma maior visualização do desempenho textual dos alunos, contribuindo para um maior acompanhamento da progressão do vocabulário usado e do comportamento relativo à riqueza lexical. Além de proporcionar uma visão panorâmica dos aspectos lexicais de um conjunto de textos, o programa também gera uma aba com os resultados individuais para cada produção textual. A partir destas informações, o usuário terá um maior acompanhamento do desempenho e progresso de cada aluno. Outro ponto a destacar é a interface interativa do *lexicanalytics* ao oferecer a exibição gráfica dos resultados, como ilustra a Figura 5:

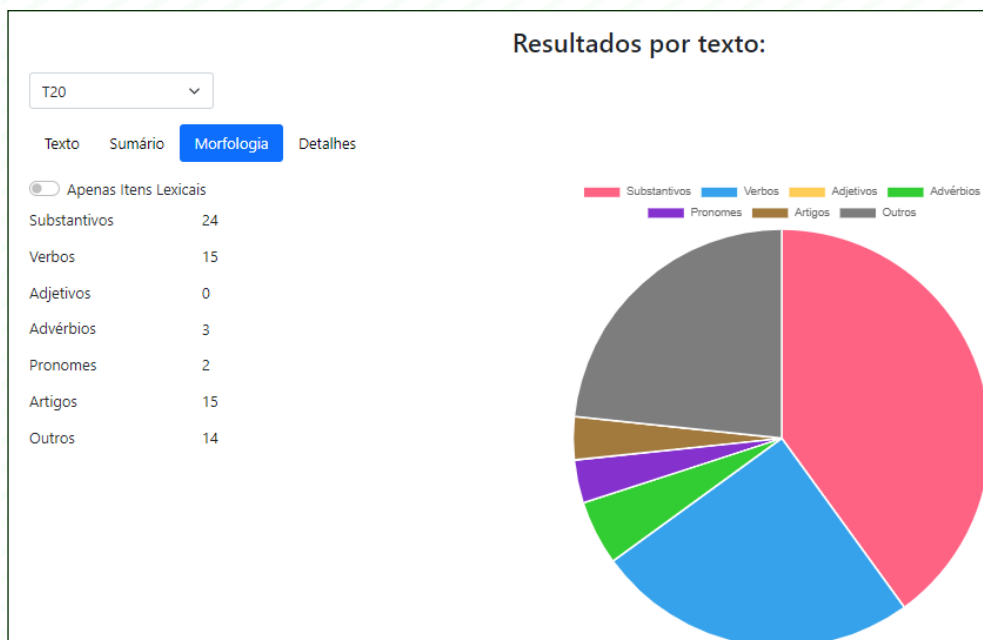


Figura 5 - Resultados individuais por texto

Neste gráfico de setores, os usuários terão acesso ao resumo quantitativo dos itens lexicais, o que poderá contribuir para determinar as classes com maior e menor ocorrência de palavras escrita pelos alunos. Já o resumo das outras classes gramaticais como preposição, numeral, conjunção e interjeição aparecem no quantitativo de “Outros”. Como podemos observar no gráfico 5, as palavras que pertencem à classe dos substantivos foram as mais recorrentes no texto de número 20, logo, essas informações geradas pelo programa podem facilitar o acompanhamento dos alunos e auxiliar os professores nos aspectos lexicais que precisam ser mais reforçados no ensino em sala de aula.

Por fim, na aba “Detalhes”, encontra-se a classificação morfológica de cada palavra, seguido de sua frequência. Com esse recurso será possível diagnosticar com precisão a palavra mais recorrente em cada produção textual, como exemplo o número de verbos escritos do texto 20 (T20), representado no gráfico 5, que é 15, mas para entender de forma detalhada quais são esses verbos, bastar acessar esta aba “Detalhes”. Outra informação importante é a seleção do número de palavras por páginas, no caso da figura abaixo são apresentadas 10 palavras por página, dentre elas os verbos: caíssem, chegou, comer e dar.

Resultados por texto:

T20

Texto Sumário Morfologia **Detalhes**

Mostrar 10 palavras por página

Buscar:

Palavra	Classificação	Frequência
a	ARTIGO	5
as	ARTIGO	1
atrás	ADVÉRBIO	1
boca	SUBSTANTIVO	1
caissem	VERBO	1
chegou	VERBO	1
com	PREPOSIÇÃO	2
comer	VERBO	1
crescer	VERBO	1
dar	VERBO	2

Mostrando página 1 de 5

Anterior 1 2 3 4 5 Próximo

Figura 6 – Página 1 da classificação morfológica e ocorrência de palavras

Para concluir, o *lexicanalytics* também conta com a opção de busca, tornando possível filtrar e analisar com maior agilidade o comportamento de uma palavra específica. Este recurso foi pensado para que os usuários possam identificar a ocorrência das palavras no texto, assim como avaliar se o programa as classificou corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento lexical dos alunos é um fator essencial para sua prática de produção textual, pois é através das palavras que eles imprimem suas visões de mundo e seu domínio de língua portuguesa. A partir dessa prepositiva, e considerando os avanços dos aportes tecnológicos voltados para o uso no contexto escolar, o *lexicanalytics web* surge como uma proposta educacional e tecnológica que adota técnicas de Processamento de Linguagem Natural para auxiliar os professores e pesquisadores na extração de informações lexicais dos alunos.

Nesse sentido, esperamos com esta pesquisa possa oferecer uma ferramenta que contribua para o trabalho em sala de aula, proporcionando informações aprofundadas da escrita dos alunos para auxiliar na tomada de decisões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da escrita textual.

Para trabalhos futuros, buscaremos disponibilizar o *Lexicanalytics Web* para o público em um servidor persistente, além de implementar técnicas de processamento de imagens para substituir a transcrição manual do texto. E, por conseguinte, pretende-se implementar tecnologias de aprendizagem contínua para correção do sistema, como por exemplo, realização periódica de novos treinamentos no algoritmo de classificação a partir de correção de situações de classificação morfológica de palavras de forma equivocada durante a utilização do sistema.

REFERÊNCIAS

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escrita a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Revista ALFA*, n. 63, vol.1, 2019.

CRUZ, W. R. Linguística Computacional e suas subáreas. *Revista DisSol - Discurso, Sociedade E Linguagem*, 2015.

FILATRO, A. Data Science na Educação: presencial, a distância e corporativa. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

KIM, J. (2014). Predicting L2 Writing Proficiency Using Linguistic Complexity Measures: A Corpus-Based Study. *English Teaching*, V. 69 (4), p. 27-51, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In *Comprehending oral and written language*, (Eds, Horowitz, R. & Samuels, S.J.) Academic Press, Orlando, 1985.

JOHANSSON, V. Lexical density and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers*, Lund University, p. 61-79, 2009.

MCCARTHY, P.; JARVIS, S. (2010). MTL, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*. v.42 (2), p. 381-392, 2010.

MACWHINNEY, B.; SNOW, C. (1990). The Child Language Data Exchange System: An update. *Journal of Child Language*, v.17(2), p. 457-472, 1990.

READ, J. Assessing vocabulary. Cambridge University Press, p.188-210, 2000.

SADEGHI, K.; DILMAGHANI, S. The Relationship between Lexical Diversity and Genre in Iranian EFL Learners Writings. Journal of Language Teaching and Research, vol. 4, n. 2, p. 328-334, 2013.

TEMPLIN M. C. Certain language skills in children: their development and interrelations. Westport, CT: Greenwood, 1957.

URE, J. lexical density and register differentiation. In: applications of linguistics. selected papers of the second international congress of applied linguistics. Cambridge, p, 443-452, 1971.

LITERATURA CEARENSE: UMA EXPERIÊNCIA DO PAIC PROSA E POESIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO¹

FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA²

GENIZIA FERNANDES DE LIMA³

EDMILSON RODRIGUES CHAVES⁴

INTRODUÇÃO

Milenarmente, ouvimos e contamos histórias, essa tradição da contação de histórias perpassam as gerações, levando muito mais do que narrativas comuns, elas carregam consigo cultura, valores, crenças, ensinamentos e conhecimento. Posteriormente, as contações de histórias estabeleceram novas relações e se fazem presentes hoje dentro do espaço escolar, com um novo foco, mas permanecendo a construção histórica e cultural que as histórias nos trazem. A literatura não é apenas a concepção de decodificação das letras, ela possui um papel social fundamental na construção do conhecimento.

No Estado do Ceará, durante o isolamento social, estudantes vivenciaram o ensino remoto, estratégia didática adotada em toda a

1 Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, gervizfernandes@gmail.com;

2 Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú/ Universidade Aberta do Brasil - C, hdamascen@gmail.com;

3 Graduada do Curso de Pedagogia Universidade Anhanguera -UNIDERP - CE, geniziafernandes@gmail.com;

4 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, edmilsonchaves@unilab.edu.br;

rede pública de ensino a fim de amenizar os danos causados pela pandemia da Covid-19 na educação. A COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA está entre os materiais integrantes da rotina pedagógica adotada pelo MAIS PAIC - PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-ofertado pelo governo do Estado em regime de colaboração com os municípios, especificamente no ciclo de alfabetização, nas escolas municipais de Tianguá, Estado do Ceará.

Percebendo que a escola possui papel fundamental para resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania, foi criado em 2020, pela Secretaria Municipal de Tianguá, o projeto “Sexta Literária”, trazendo como principal instrumento os livros da Coleção PAIC PROSA E POESIA, com um resgate de publicações entre os anos de 2012 e 2019. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições do projeto Sexta Literária na alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, a partir dos pressupostos teóricos formulados por SOARES (2010; 2011), BRENNAN (2012), COLOMER (2007), entre outros; e documental, analisando o projeto em execução pela rede municipal e os relatos de experiências dos professores durante os encontros formativos on-line.

Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorar um novo mundo, repleto de novas possibilidades, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam, conhecendo o outro e muitas vezes reconhecendo-se a si mesmo, através dos personagens e dos ambientes em que ocorrem os enredos.

A leitura é uma discussão permanente de muitos autores como Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferreiro, Jean Piaget, que enxergam a literatura com grande contribuição para a construção das aprendizagens e da formação integral do homem. Ler é um recurso dinâmico, que envolve quem escreve, quem lê e que escuta, contribuindo significativamente para o ato de aprender. O envolvimento com a literatura evidencia experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos durante o processo de alfabetização das crianças. Sabemos que, do hábito de leitura, dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, escrever, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se com um vocabulário rico em argumentos, sendo estes imprescindível para sua formação integral.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esta pesquisa segue um percurso metodológico com abordagem qualitativa, e de caráter exploratório, fez-se necessária, pois segundo Minayo:

Responde a questões muito particulares. (...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2007, p. 21)

Seguimos tal direcionamento, considerando o campo de pesquisa que são as escolas municipais da rede pública de Tianguá, e os sujeitos investigados que são os alunos e professores do ciclo de alfabetização, trazendo consigo sua singularidade e suas características próprias. Para compreender o objeto de estudo e alcançar o objetivo proposto, como procedimento adotamos o estudo bibliográfico e a análise de documentos, que foram produzidos pelos professores e alunos durante a execução do projeto, nos anos letivos de 2021 e 2022.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura brasileira sofreu grande influência por um de seus precursores, Monteiro Lobato, na década de 20, com a publicação “A Menina do Narizinho Arrebitado”. A partir de suas escritas, outros escritores brasileiros ganharam espaço como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo Alves Pinto, entre outros grandes atuantes na literatura infantil brasileira.

Percebemos a literatura como uma prática social para quem escreve e para quem a lê, não esquecendo-se de quem a escuta (muitas vezes são alunos ainda não leitores da escrita convencional), público que faz parte do ciclo de alfabetização e estão iniciando seu percurso na literatura, daí destacamos a importância de um professor mediador dentro desse processo.

As contações de histórias, o contato com a literatura, ensinam as crianças muito mais do que palavras, não é o texto por si só decodificado, é a vivência, a experiência, a vida retratada, trazendo dentro de cada história um mundo a ser descoberto. Como afirma Queirós:

[...] é no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. [...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. [...] Neste sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços onde circula a infância. (QUEIRÓS, 2009, p. 7)

Ouvir e contar histórias é o primeiro passo para a formação de uma criança leitora, essa experiência traz consigo a ampliação de repertório, e inúmeras possibilidades de apropriação, com a leitura expositiva de um livro, por exemplo, aspectos como a capa, o nome do autor, ilustrador, as ilustrações que estão dialogando com a escrita do texto, ou no caso de livros apenas com leitura de imagens, a interpretação pessoal de cada um, a partir do que está sendo analisado.

Não existe uma literatura neutra, elas traz aspectos de relevância social e pessoal, nos posicionamos desde o primeiro momento de escolha entre um livro ou outro, conforme nos aponta Bissoli e Chagas:

[...] A leitura possibilita inúmeras escolhas: do tipo de texto a ser lido, da finalidade da tarefa de leitura, dos sentidos atribuídos ao texto. Ler é, sobretudo, uma escolha: de o que ler, quando ler; de não ler. Mas, para que possa configurar-se como opção, deve ser uma capacidade de todas as pessoas, indiscriminadamente. Ler também pode ser espiar. Metaforicamente, quando lê, o leitor espia. (BISSOLI E CHAGAS, 2012, p. 66-67)

Existe emoção e conhecimento no ato de ler, e a literatura facilita essa troca de sentimentos, por trazer uma leitura leve e real, que dialoga com as vivências do eu-leitor, atribuindo sentimento e significado compartilhados socialmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de leitura intitulado “SEXTA LITERÁRIA”, foi implementado no ano de 2020, durante as atividades remotas, e ampliado nos anos de 2021 e 2022, a toda a rede de ensino do município de Tianguá-CE, tem a pretensão de contribuir para a formação de alunos leitores críticos e participativos, capazes de interagirem em sua realidade na condição de cidadãos conscientes. Baseado num exemplo de educação integral, tal projeto busca desenvolver a INDIVIDUALIDADE e a COLETIVIDADE – faculdade essa de pensar e agir em sociedade– sob o comando de que a obra da verdadeira educação é preparar os educandos para que sejam pensantes e não meros transmissores de ideias de outras pessoas.

O Projeto Sexta Literária procura resgatar a cultura do Ceará através dos livros da Coleção Paic, Prosa e Poesia, escrita e ilustrada por autores cearenses, selecionados através de concurso literário realizado pela Seduc, resgatando desta forma o valor da leitura, levando os alunos a vivenciarem experiências que proporcionem e solidifique os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem dentro da realidade em que estão inseridos, proporcionando aos alunos momentos que possam despertar neles o gosto e o amor aos livros e estimular o hábito de leitura.

Diante dos documentos analisados, como portfólios, registros nos planejamentos e nos planos de aula, fotografias publicadas pelas redes sociais oficiais das instituições de ensino, e experiências exitosas compartilhadas durante os encontros formativos dos professores foi possível evidenciar o avanço na leitura, no protagonismo e autonomia dos estudantes e no processo de alfabetização dos mesmos.

Foi implementada a Sexta Literária como um dia de leitura na escola, através de algumas ações de motivação sobre a importância da leitura. O cronograma para o dia de leitura foi pré-definido pela equipe pedagógica e professores, ocorrendo semanalmente, sempre às sextas-feiras. Os alunos são incentivados a fazerem a leitura individual, coletiva e reconto da história, como algumas atividades propostas durante o momento dedicado ao projetos, além dessas ações, leituras que são realizadas pelo professor, dramatização, escuta de podcast dos livros, entre outros dispositivos utilizados para a execução do mesmo.

Sempre de acordo com a realidade escolar, partindo do planejamento do professor, a partir do olhar das aprendizagens dos alunos.

Usando um cronograma fixo de livros, pré definidos como sugestões pela Secretaria de Educação, o projeto dinamizou através das peculiaridades de cada escola, as atividades realizadas, bem como a própria forma de leitura dos livros, são escolhidos pelo corpo docente, o que autentifica a autonomia e personalização do processo de ensino, a partir das características próprias de cada turma de alunos.

Merece ponto de destaque o acompanhamento e a avaliação dos alunos durante o projeto. A avaliação não deve ser realizada como forma de medir conhecimentos, mas como ponto de partida para novas descobertas, servindo como diagnóstico das necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que foi utilizada pela educadora como forma de transformar sua prática. Dessa forma, durante o projeto foram avaliadas as atitudes dos alunos, se houve mudança de comportamentos e atitudes, para se preciso, ocorrer uma mudança na prática educativa para se alcançar os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade das aulas remotas, o impacto no processo de leitura e escrita dos alunos foi percebido após o retorno das aulas presenciais no início do ano letivo de 2022, professores e gestores relatam a grande dificuldade no processo de alfabetização das crianças das séries iniciais do ensino fundamental. O projeto aqui apresentado se fez necessário, para despertar no aluno o interesse e o prazer pelo ato de ler.

Concluímos, nesta primeira etapa que a literatura dentro do ambiente escolar precisa ter um espaço respeitado, assim como os componentes curriculares que fazem parte do currículo oficial das escolas, deixando de ser apenas um complemento ou um pequeno espaço dentro do componente de Língua Portuguesa. Dessa forma, estamos cultivando um leitor fluente, que percebe na literatura o prazer de uma boa companhia.

Esperamos que este artigo proporcione o debate para outros trabalhos que continuem dialogando com a literatura e a formação do leitor literário dentro do processo de alfabetização, aprimorando oportunidades que possam ser relevantes para o processo.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, MAIS PAIC.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, Michelle de Freitas; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Infância e Leitura: formação da criança leitora e produtora de texto**. Manaus: Valer, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988. Disponível em: < <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido--antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>> Acesso em 08 out. 2022

DALVI, Maria Amélia (Org.); REZENDE, Neide Luzia de (Org.); JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. v. 1. 168p

MINAYO, M. C. L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

QUEIRÓS, B. C. de. **Manifesto por um Brasil Literário**. 2009.

LITERATURA INFANTIL: FERRAMENTA DE ACESSO AO LETRAMENTO, À ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR CONSCIENTE

GILDÂNIA MARTINS DA SILVA¹

RESUMO

O presente artigo visa apresentar a importância do trabalho bem direcionado e desenvolvido com uso da literatura infantil promovendo a alfabetização e letramento de crianças em classes de alfabetização, problematizando a vida a partir dela e buscando soluções concretas para o dia a dia na escola, comunidade, cidade e etc. O artigo é fruto de uma pesquisa que se estende desde a construção da minha tese de doutorado no ano de 2016 sobre alfabetização e letramento, aliada a prática pedagógica como professora do 3º ano, anos iniciais do ensino fundamental, que tem como objetivo descrever quais são as práticas e estratégias de leitura e escrita utilizadas para desenvolver no aluno o gosto e hábito por conhecer e fazer uso dos textos de uso social. Os dados foram coletados mediante a pesquisa bibliográfica, baseada em artigos científicos, livros que tratam da temática, bem como, a pesquisa de campo, dentre os autores que compõe o estudo: Freire, (1989), Solé (1998), Terzi (1995), Marcuschi, (2003). Conclui-se que o trabalho com literatura infantil, deve buscar aproximar as crianças da realidade e proporcionar novas experiências.

Palavras-Chave: Literatura Infantil, Alfabetização, Letramento, Formação de leitores.

1 Doutora em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción (UAA) PY, martinsgildania77@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Ler é uma atividade surpreendente! A leitura tem o poder de transformar e mudar a realidade das pessoas! Promover a leitura de uma maneira criativa, lúdica e encantadora é de fundamental importância para envolver as crianças que estão descobrindo o mundo da leitura.

O fascínio da leitura consiste exatamente no desvendar do mistério, no desenrolar do fio da imaginação, na viagem maravilhosa pelos caminhos do inconsciente, no domínio que a pessoa exerce sobre a palavra, entendida como uma porta aberta para o sonho e a fantasia. (Jales, 1992, p. 12).

A leitura e a escrita fazem parte do desenvolvimento da linguagem e comunicação escrita desde início da civilização, é relevante para a construção da história da sociedade, no âmbito cultural, social, político e construção das crenças que são passadas de geração para geração.

Essa riqueza de conhecimento dos antepassados são heranças que trazem para toda a população a cultura da contação de histórias e causos, onde o contador apresentava para grupos da comunidade a narrativa com estratégias e competências que envolviam a plateia e também deixava mensagens que contribuíam para a formação de opiniões e crenças.

A literatura infantil está presente na escola dando ênfase ao contexto histórico da humanidade, despertando o interesse das crianças pela leitura e fazendo com que eles possam ter contato com mundo imaginário e real, fortalecendo o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural.

Para tanto, o processo de leitura, proposto por Freire, dá-se a partir de temas significativos à experiência do aluno e não subjugados aos critérios do professor. Busca debater aspectos que envolvem o sujeito e a sua interação com o mundo, para possibilitar uma melhor compreensão de sua identidade cultural. (Rangel, 2009.p.34).

O presente artigo tem como objetivo geral descrever quais são as práticas e estratégias de leitura e escrita utilizadas para desenvolver no aluno o gosto e hábito por conhecer e fazer uso dos textos de uso social e como objetivos específicos desenvolver o ensino da leitura e da escrita de forma reflexiva, por meio dos tipos, gêneros e suportes textuais com foco na compreensão de sentido; oportunizar momentos

de debate e respeito às opiniões; promover o hábito pela leitura, tornando o aluno assíduo e capaz de apreender os usos e a relevância que cada texto possui; produzir diversos gêneros estudados de maneira coletiva e individual.

Os autores que subsidiaram este estudo foram: Freire, (1989), Solé (1998), Terzi (1995), Marcuschi, (2003).

Segundo Nunes (2012, p. 15) “é preciso entender que gostar de ler não é um dom, mas um hábito que se adquire.... Investir em pequenos leitores é uma das muitas maneiras de semear futuros leitores assíduos.”

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. (Alves, 2008, p. 41).

Sendo assim, o trabalho de alfabetização com perspectiva no letramento é essencial para que a criança se encante pelo mundo da leitura e por todo o conhecimento advindo dela, despertando a vontade de aprender e participar dos momentos de escuta, compreensão, debate e produção de textos escritos independente do nível de desenvolvimento de escrita que ela já possui.

Toda criança deve se sentir motivada a participar de todas as atividades propostas na escola. A interação e a troca de experiências com a diversidade de crianças e com níveis de aprendizagens diferentes permite que haja aprendizagens significativas, seja através da oralidade, da leitura ou até mesmo evoluções na escrita.

[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui com um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (Villardj, 1997, p.04).

De acordo com Silva (1987, apud. Gonçalves, 2013), apontam que atividades como “(...) leituras coletivas ou em pequenos grupos, silenciosa ou em voz alta pelo aluno ou professor, apresentar às crianças uma variedade de histórias, ler contos de fadas que apresentem diferentes versões, personagens diferentes ou finais” são produtivas e de despertamento para o gosto e hábito da leitura.

O uso de diversas estratégias de leitura proporciona ao aluno oportunidades de interagir com a leitura de uma maneira mais agradável e satisfatória, assim, a criança pode ir ampliando a sua participação de acordo com sua segurança e desejo, lendo de maneira silenciosa, compartilhada, coletiva e em voz alta.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Tomás de Aquino Cavalcante, localizada na zona rural do município de Buíque-PE no período de 24 a 28 de setembro de 2022. A escolha da instituição deu-se por ser de fácil acesso à pesquisadora e pela disponibilidade da professora em fazer parte do estudo.

A escola tem 4 salas de aula, três banheiros, 1 cozinha e atende nos períodos da manhã 3 turmas e a tarde 3 turmas, com um total de 177 alunos. Os alunos vêm do sítio local e próximos, utilizam o transporte público (ônibus).

A turma escolhida foi o 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que contempla o término do ciclo de alfabetização, a classe possui 35 alunos com idades de 10 a 12 anos. A professora tem 49 anos de idade e tem 24 anos de experiência.

O presente artigo científico contempla a pesquisa bibliográfica e de campo com entrevista semi estruturada acerca dos objetivos que direcionam o estudo. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

A Pesquisa bibliográfica “procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em revistas, livros, periódicos e outros. Procura também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema”. (Martins, 2001, p.32).

Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não seguem uma padronização de alternativas. Para Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

A partir do embasamento teórico é possível acompanhar todo o processo de evolução das práticas pedagógicas já estudadas e existentes em outros momentos na sociedade, podendo buscar novas possibilidades e construir novos caminhos que tragam sucesso ao processo de ensino e aprendizagem das crianças no que diz respeito a literatura infantil e as ferramentas de acesso à alfabetização, o letramento e a formação do leitor crítico, participativo e consciente.

Sendo assim, a pesquisa científica permite que o trabalho da literatura infantil seja realizado de maneira disruptiva, que alcance novos horizontes e promova a evolução na mentalidade das crianças dentro e fora da sala de aula, sendo cidadãos atuantes na sociedade. A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo foi realizada mediante a pesquisa de campo, tendo como instrumento para coleta de dados a entrevista semi estruturada buscando verificar quais são as práticas e estratégias de leitura e escrita utilizadas para desenvolver no aluno o gosto e hábito por conhecer e fazer uso dos textos de uso social.

Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). A leitura precede a escrita, e com essa afirmação acredita-se que o trabalho realizado nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental deve ter como essencial a prática da leitura diária

com uso de diversas estratégias e inserção de atores variados que contribuem de maneira positiva, motivadora e estimuladora da prática, tais como: professor, coordenador, diretor da escola, pais dos alunos, colegas de classe e etc; todos aqueles que leem diante das crianças são influenciadores da prática. A inserção da leitura nas salas de aula com embasamento na realidade vivida pelos alunos dá conta da construção do conhecimento significativo.

Para verificar a opinião da professora quanto ao trabalho que realiza com a literatura infantil em prol de formar alunos leitores na turma do 5º ano, foram elaboradas 9 perguntas subjetivas acerca do assunto em questão norteadas a partir dos objetivos específicos do artigo.

A primeira pergunta foi: “Como os alunos vivenciam a prática da leitura de obras literárias na escola? A professora respondeu que as obras literárias são fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Na escola temos a biblioteca com o acervo de livros disponíveis para os alunos, onde diariamente temos a leitura deleite proporcionando momentos de leitura. Ao analisar a resposta da professora fica evidente que há uma compreensão sobre a importância do trabalho com as obras literárias na escola e que é dado espaço para realização da leitura na sala de aula.

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

A segunda pergunta: “Quais as contribuições das obras literárias para a formação do aluno leitor?” Como resposta a professora relata que a leitura contribui muito para a formação do leitor, pois a mesma instiga a pensar, expor opiniões, compreender, favorecendo de forma geral na formação do ser humano. Em análise verifica-se que a professora promove a leitura na sala de aula conscientizando-os sobre a relevância que traz para a sua formação como ser humano consciente e apto a atuar na sociedade.

A leitura é entendida como uma prática observada em sua relação com o social podendo levar o leitor a uma mudança e promover seu desenvolvimento, intelectual,

social, lingüístico, ideológico, cultural e até mesmo econômico. A leitura proporciona condições para transformação, ou seja, para torná-lo alguém com idéias e posicionamentos diferentes daqueles que possuía anteriormente. (Andrade e Martins, 2006, p. 136 e 137).

A terceira pergunta: “Quais os tipos, gêneros e suportes textuais são inseridos durante a prática de leitura?” A professora descreve que os trabalhos são desenvolvidos com diversos gêneros textuais, pois esses textos contribuirão para o processo de leitura e escrita, tornando assim, o aluno leitor e escritor, partindo de textos trabalhados em sala de aula. Analisando a resposta percebe-se que há uma preocupação em realizar o trabalho com a diversificação dos gêneros textuais que são indispensáveis para a compreensão da relevância dos mesmos nas práticas de leitura e escrita usadas na sociedade, porém, não ficou claro se acontece um trabalho com os tipos e suportes textuais na sala de aula.

Segundo Marcuschi (2005, p.30) observa: “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”.

Os tipos textuais Marcuschi (2008, p.154) chama-os de “modos textuais”. Sua formação é marcada por “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas”. É um conjunto bastante limitado, abrangendo as categorias de narração, argumentação, descrição, exposição e injunção.

Entendemos como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSHI, 2003, p.11).

A quarta pergunta: “Quais são as estratégias de leitura utilizadas para o desenvolvimento da leitura? A professora utiliza a leitura colaborativa, individual, através de teatro com fantoches. Ao analisar a resposta percebe-se que a leitura está presente na sala de aula e

acontece de maneiras diferenciadas, porém, há a necessidade de estabelecer um objetivo concreto em cada momento de leitura.

Segundo Solé (1998), existem estratégias de facilitação da compreensão leitora, que poderão ser invocadas nas três etapas da leitura: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta.

A quinta pergunta: “Como acontece os momentos de debate e respeito às opiniões?” A professora respondeu que o momento de debate acontece em roda de conversa, onde cada aluno expõe a sua opinião e compreensão ao tema em estudo, pautado sempre em respeito a opinião dos demais. Ao analisar fica evidente que os momentos de debate e respeito às opiniões são proporcionados de modo a desenvolver a escuta, oralidade e gerar aprendizagens significativas.

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre as histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita (...). (Terzi, 1995, p.43).

A sexta pergunta: “Como é direcionado ao aluno o despertar e gosto pela leitura?” A professora relata que proporciona os momentos de leitura com o acesso aos livros em sala de aula, roda de conversa sobre a importância da leitura para a formação do cidadão, proporcionando momentos prazerosos na hora da leitura, buscando sempre a participação do educando. Em referência a resposta é notório que a sala de aula tem sido espaço de influência e incentivo a leitura, promovendo o gosto e o despertar pelo conhecimento de mundo.

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo

da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descubra também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros (Bamberger, 1987, p.29).

A sétima pergunta: “Como e quais são os momentos de desenvolvimento da escrita?” A professora descreve que o desenvolvimento da escrita está entre as atividades propostas na sala de aula, partindo sempre do momento de leitura de textos de diversos gêneros, onde percebe-se o uso social da escrita, o que permite que os alunos compreendam essa função da leitura e escrita. Ao examinar a resposta percebe-se que a professora realiza leituras com seus alunos a partir dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade com frequência, e, a partir das leituras, são proporcionados momentos de escrita.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2011, p.69).

A oitava pergunta: “Com qual frequência a leitura está presente na sala de aula?” A professora responde que a leitura em sala de aula acontece de forma contínua, cada dia buscamos novas estratégias de leitura para tornar esse momento prazeroso para a turma. Em análise a resposta, fica evidente que a leitura está presente na sala de aula diariamente munida de estratégias diversificadas.

Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura infantil pode ocupar um bom espaço na vida das crianças. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com livros tende a ser um adulto leitor. (Valdez, Costa, 2010, p. 163).

A nona pergunta: “Com qual frequência a escrita está presente na sala de aula? A professora relata que a escrita em sala de aula acontece diariamente. Com esse relato a professora coloca que todas as atividades realizadas na sala tais como cópia ou produção de texto são

momentos para reflexão sobre a escrita e suas normas ortográficas, bem como, são orientadas a leitura, que vai desde o enunciado das atividades até a leitura de obras literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o trabalho com literatura infantil, tem por objetivo formar leitores conscientes e atuantes na sociedade, capazes de compreender seu papel social e atuar de maneira participativa entre os cidadãos.

A leitura deve aproximar as crianças da realidade e proporcionar novas experiências, e é a partir de um trabalho bem desenvolvido e com direcionamento aos objetivos que é possível alcançar os resultados almejados.

Mediante a pesquisa percebe-se uma falta de compreensão em relação a tipos, gêneros e suportes textuais, onde ganha destaque o trabalho com os gêneros textuais, sem ressaltar a que tipo cada gênero pertence e em qual suporte textual posso encontrá-lo. Essa diferenciação é de extrema importância, pois a partir delas é possível está inserindo cada gênero nos uso cotidiano da sociedade.

A leitura e a escrita está presente e tem seu espaço privilegiado nas atividades de acesso ao letramento literário na sala de aula, é evidente que há um trabalho que instiga o gosto e o hábito pela formação do leitor consciente, que sabe a importância que a mesma tem para um cidadão crítico, participativo e atuante na sociedade.

A partir da pesquisa nota-se que há uma necessidade de intensificar um trabalho com formações continuadas voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita na perspectiva do letramento, buscando aproximar as práticas de leitura e escrita do uso cotidiano vivido pelos alunos, evidenciando o estudo da diversidade textual e seu espaço de circulação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Conversando com quem gosta de ensinar: (mais qualidade total na educação)**. Campinas SP. Ed.Papirus 2000- 10ª edição 2008.

ANDRADE, B.A; MARTINS.I. **Discursos de professores de ciências sobre leitura: Investigações em Ensino de Ciências** – V11(2), pp. 121-151, 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1987.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e lettrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância Do Ato De Ler**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989, p. 9 - 14.

GONÇALVES, Neves Souza Débora – 2013. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/58167/a-importancia-da-leitura-nas-series-iniciais#ixz-z4A4PVNqmH>. Acesso em 22 set. 2022.

JALES, Carlos Alberto. **Leitura: janela aberta para o mundo**. João Pessoa: Ideia, 1992.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **A Questão dos Suportes dos Gêneros Textuais**. DLCV- V. 1. N.1. João Pessoa, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (org.), *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MARTINS, G. A. & PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Atlas, 2001.

NUNES, Izonete et al. **A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney.** In.: Revista eletrônica online. Editora: REFAF –, 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura.** Campinas: Pontes, 1995.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança.** In: ALCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, pp. 163- 184, 2010.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida.** Rio de Janeiro: Qualitymark, Ed. 1997.

RAIMUNDO, A. P. P. **A mediação na formação do leitor.** In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007. Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

RANGEL, Annamaria Píffero. **Alfabetizar aos seis anos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

LITERATURA INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS MINÚCIAS POÉTICAS DA INFÂNCIA

EVANEIDA SOARES CARNEIRO¹
SILVIA ELAINE DA ROCHA SILVA PONTES²
ELINEIA PEREIRA DE SOUZA³
EDIANE GOMES MAIA⁴

RESUMO

A Educação Infantil é a porta de entrada para a inserção das crianças no contexto educacional da oralidade, da leitura e da escrita. Possibilita também a construção de uma relação prazerosa entre a criança e os livros, na qual a imaginação e a criatividade oportunizam o protagonismo infantil e a sua (re) leitura de mundo. Diante disso, a presente pesquisa compartilha as experiências que as crianças, educadores e familiares e/ou responsáveis obtiveram através de um projeto literário desenvolvido em Instituições de Educação Infantil. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e teve como método o estudo de caso de professoras e crianças de um município cearense. Os achados da investigação apontam que as experiências com a literatura infantil e gêneros textuais contribuem para o letramento na Educação Infantil e aprendizagens significativas da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Literatura, Letramento, Gêneros Textuais, Aprendizagens.

- 1 Mestranda do Curso de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, evaneidacarneiro@outlook.com;
- 2 Doutoranda pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade Católica Dom Bosco, elainerocha1995@hotmail.com;
- 3 Mestre em Ciências da Educação do Instituto Superior de Educação do CECAP - , elineiap.desouza2@gmail.com;
- 4 Especialista em Educação Infantil, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Plus, ediane.gmaia@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O universo da literatura infantil instiga o imaginário da criança, estimula o pensar, o agir, o ressignificar, desencadeando inúmeras possibilidades de aprendizagens, e permite que por meio da criatividade, meninos e meninas construam o seu próprio mundo. Diante disso, é preciso inserir a literatura infantil em diferentes âmbitos, seja no contexto social, familiar ou educacional.

Corroborando com a ideia, Abramovich (1994, p. 16) enfatiza acerca da “[...] importância de ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

Nesse sentido, inicialmente, torna-se relevante compreender o que é literatura. De acordo com Maia (2000, p. 52) “a palavra literatura designa textos que buscam expressar o belo e o humano através da palavra. Embora se possa usá-la com significados mais amplos, deve-se distinguir seu emprego genérico de seu artístico, criativo, subjetivo”.

Nessa perspectiva, é imprescindível que as crianças tenham contato com a literatura infantil, através dessa experiência elas percorrem um caminho de encantamentos e descobertas. Ademais, oportuniza a interação de meninos e meninas com muitas histórias, fazendo com que caminhem por um mundo de encantamentos e descobertas.

Esta pesquisa, justifica-se pela sua relevância no desenvolvimento infantil, visto que a literatura contribui para a formação da criança leitora e sua inserção na cultura literária. Além de tudo isso, o contato com poemas, fábulas, contos, cordéis, histórias em quadrinhos, cartas etc proporciona aprendizagens com diversas linguagens e formas de expressões.

O presente estudo tem como objetivo geral compreender o papel da Educação Infantil na formação da criança leitora e sua inserção na cultura literária. De maneira específica, os objetivos são: Indicar a influência do projeto para a prática pedagógica literária nas Instituições de Educação Infantil; despertar nas crianças o interesse pela leitura de forma prazerosa e dinâmica e, tornar visível a parceria da família e da escola no processo de aprendizagem por meio da literatura infantil.

Diante do exposto, realizamos uma pesquisa cuja metodologia teve um caráter exploratório, com levantamentos bibliográficos, tendo

como base o estudo caso, numa análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados para análise e discussão. A pesquisa foi embasada por teóricos que abordam a temática em questão como: Maia (2000), Paim (2000) além, de um estudo minucioso dos principais documentos que regem a legislação educacional brasileira.

Enfatiza-se a relevância desta pesquisa, que consiste na reflexão da mediação de experiências com a literatura infantil e as práticas pedagógicas mediadas pelo professor, como também a ampliação de conhecimentos sobre o universo literário e a realização de vivências que propiciam o protagonismo da criança nesse contexto de ludicidade.

METODOLOGIA

Em conformidade com o que propomos pesquisar, utilizamos a abordagem qualitativa, pois é uma metodologia de caráter exploratório e o seu foco está no objeto pesquisado, buscando assim, uma maior aproximação com o objeto e no fenômeno estudado. De acordo com Minayo (2000, p. 21), “ a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. ”

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não prevê a existência de uma única realidade objetiva, pelo contrário, compreende há diversas maneiras e possibilidades da realidade ser vista. Não busca uma neutralidade em relação aos fatos, contudo trata os fatos sociais como relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com o que propomos pesquisar, utilizou-se como método o estudo de caso, pois nos conduz a uma investigação mais próxima aos sujeitos da pesquisa. “Assim, pode-se entender método científico como a série de passos que se utiliza para obter um conhecimento confiável, ou seja, livre da subjetividade do pesquisador e o mais próximo possível da subjetividade empírica” (GIL, 2021, p. 9).

Nessa perspectiva, a utilização do estudo de caso nos proporciona uma maior aproximação do objeto estudado, é um método que identifica e analisa as diversas ocorrências de um mesmo fenômeno. Proporciona um conhecimento confiável e não baseado em senso comum ou particularidades advindas do pesquisador.

Foi enviado um questionário (GIL, 2021) composto por perguntas abertas e múltiplas escolhas para professores da Educação Infantil,

por meio do *Google Forms*, para um grupo de *WhatsApp* de gestores da educação municipal de Caucaia/CE, que representam as 144 instituições de Educação Infantil, dos quais 123 (85,41%) responderam ao questionário.

Como amostra deste estudo, foram tomadas 144 instituições de Educação Infantil do município de Caucaia- Ceará, que é uma localidade que possui diversas culturas e etnias, pode-se citar como exemplo, a indígena e a quilombola. Os educadores envolvidos utilizam diversas metodologias para atingir todas as crianças e incentivar o seu protagonismo em todas as vivências.

O projeto “Literatura Infantil: um olhar sobre as minúcias do cotidiano” foi planejado pelo Núcleo de Currículo da Coordenadoria da Educação Infantil, teve início no mês de fevereiro de 2022 e findará em dezembro do respectivo ano. A execução desse projeto está sendo mediada em todas as instituições de Educação Infantil, com a finalidade de se trabalhar em rede, ou seja, todas as escolas trabalham o gênero textual determinado para o mês. É válido enfatizar que, embora seja ressaltado um gênero textual mensal, podem ser adicionados outros para a ampliação das experiências e aprendizagens.

Além disso, a última semana de cada mês é denominada “Semana Literária” que visa socializar as experiências literárias e a partilha de conhecimentos, bem como a ampliação do olhar sobre o protagonismo e as potencialidades das crianças. No mês de dezembro, ocorrerá a culminância do projeto e poderá abordar todos os gêneros textuais vivenciados durante o ano letivo.

Ressalta-se ainda, que a participação das famílias na execução é imprescindível para o fortalecimento de vínculos. A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso educacional e a mediação de uma educação de qualidade. A educação não é uma responsabilidade restrita da instituição de Educação Infantil, ela precisa ser compartilhada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é também o primeiro espaço onde bebês e crianças iniciam o encantamento com os livros e com as ilustrações apresentadas, visto que, inicia-se uma

maior aproximação com materiais pedagógicos que estimulam a leitura e a escrita.

De acordo com Gandini (2016, p. 323), “a escola é uma oficina ou um laboratório onde se constrói conhecimento continuamente – não de maneira linear ou progressiva, mas dinâmica, ativa e, frequentemente, social”. Dessa maneira, por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, meninos e meninas são encorajados a explorarem materiais diversos disponibilizados na Instituição de Educação Infantil.

Nesse sentido, é necessário um olhar sensível e atento para as especificidades das crianças, observando os grupos etários, respeitando ritmos e tempo de cada uma delas. Pois cada criança é única, com interesse e experiências diferente. Diante disso, os professores necessitam pesquisar, planejar e desenvolver de forma intencional práticas pedagógicas que possibilitem o contato das crianças com diversos gêneros e experiências que possam possibilitar e despertar o desejo pela leitura e escrita.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2018) enfatiza que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2018, p. 42).

A criança como esse ser que estar em pleno desenvolvimento, apropria-se da linguagem desde muito cedo, formando relações com o mundo, comunicando-se e interagindo com as mais diferentes formas de linguagens e com aqueles que os cercam. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem, em seu artigo 9º, que devem ser garantidos nas Instituições de educação Infantil experiências que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p.25).

Diante disso, a partir das interações das crianças, com experiências e vivências com literaturas no contexto escolar, as crianças conseguem ampliar a concentração e ampliar o vocabulário e as referências literárias, influenciando de maneira positiva as emoções e os sentimentos. Para as DCNEI (2010) é necessário que “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p.25).

Nessa perspectiva, a Instituição de Educação Infantil, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas com os gêneros textuais e o contato direto com a literatura infantil, além de propiciar o desenvolvimento integral da criança, está assegurando os seis direitos de aprendizagem de desenvolvimento (Conviver, participar, explorar, brincar, expressar e conhecer-se) na Educação Infantil, desempenhando um papel ativo, assegurados pela Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, é possível perceber que por meio das práticas desenvolvidas na Educação Infantil com o uso da literatura, em contato com poemas, fábulas, receitas, contos, cordéis e com materiais diversos, propicia à criança aprendizagens significativas que poderá levar por toda sua vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura na Educação Infantil é imprescindível para um desenvolvimento pleno de meninas e meninos, por meio dela é possível incentivar a imaginação, a criatividade e obter aprendizagens significativas. Paim (2000, p.104) afirma que “a literatura estimula a criança a pensar, a ver o mundo, ajuda a se conhecer porque o momento em que ela se identifica com os personagens, vive toda a história na perspectiva da personagem [...]”.

Nesse sentido, foram avaliadas as respostas obtidas através da ferramenta digital *Google Forms*, na qual as instituições de Educação Infantil avaliaram o Projeto “Literatura Infantil: Um olhar sobre as minúcias poéticas da infância”, conforme o gráfico a seguir.

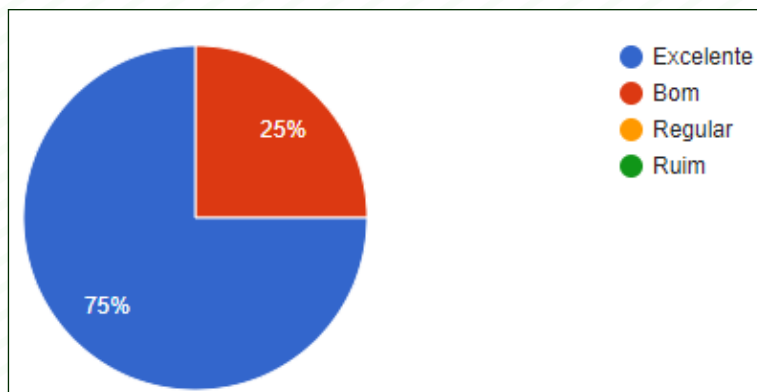


Gráfico 1: Avaliação do projeto

Fonte: Elaboração própria

Pode-se observar que o projeto está sendo considerado excelente por 75 % das instituições que preencheram o formulário. Ressalta-se a relevância do projeto no favorecimento da inserção da criança no mundo literário e a interação com diferentes linguagens, como também a relevância de trabalhar com a literatura no cotidiano familiar e escolar.

No projeto literário mencionado, os gênero textuais são enfatizados conforme o quadro abaixo, quase todas as instituições (97,2%) afirmaram que estão seguindo a organização municipal e que com isso, o trabalho em rede está sendo realizado adequadamente. Ademais, é uma maneira de garantir o contato da criança com gêneros textuais, letramento e aprendizagens significativas.

GÊNEROS TEXTUAIS	MÊS
Fábulas	Março
Cantigas de roda e de ninar	Abril
Contos	Mai
Poesias	Junho
Receitas culinárias	Agosto
Lendas, parlendas e trava-línguas	Setembro
História em quadrinhos	Outubro
Fotografias e cordéis	Novembro

GÊNEROS TEXTUAIS

MÊS

Culminância: todos os gêneros textuais

Dezembro

Quadro 1: Gêneros textuais

Fonte: Elaboração própria

Além da análise do formulário, os profissionais responsáveis pela elaboração e implementação do projeto, fazem o acompanhamento pedagógico através de visitas às instituições na semana literária, diálogos, momentos de escuta e estudos. Durante esses momentos, foi possível observar a relevância do projeto para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como a participação ativa da família e/ou responsáveis no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final destas discussões, reafirma-se que este artigo objetivou compreender as relações estabelecidas entre o papel da Educação Infantil na formação da criança leitora e sua inserção na cultura literária. A pergunta central que moveu esta investigação foi: Quais as relações estabelecidas entre o papel da Educação Infantil na formação da criança leitora e sua inserção na cultura literária?

Refletir sobre a literatura infantil nos conduziu por um percurso desafiador que nos possibilitou discussões sobre a relevância da literatura infantil e a mediação de vivências com gêneros literários. É válido registrar que o interesse pela leitura é um ponto crucial para a formação leitora e que a criança que tem contato com diversos gêneros textuais amplia o seu conhecimento literário e obtém inúmeras aprendizagens.

Sendo assim, percebe-se que o professor é um agente estimulador da leitura, pois pode proporcionar momentos prazerosos, despertar o interesse e a busca por parte da criança, às histórias literárias, que são imprescindíveis no processo para a formação de leitores.

Os resultados das pesquisas, através da análise de dados, revelam que o projeto literário está sendo desenvolvido com devido esmero por parte dos educadores e que as crianças estão obtendo aprendizagens significativas. Além disso, é visível o estreitamento de vínculos

entre a família e a escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MWC, SEB, 2010.

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

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap.18. p.316-336.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. – [2. Reimpr.]. - São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAIA, João Domingues. **Português**. Série Novo Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: Ática, 2000.

PAIM, Jame Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000

LITERATURAS SUBTERRÂNEAS E LETRAMENTOS ARTÍSTICO- LITERÁRIOS FORA E DENTRO DA ESCOLA

SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de literatura e língua em contextos não escolares, de modo a ampliar seu entendimento em contextos escolares. Partindo de situações profissionais vivenciadas pelo autor e narradas em sua tese de doutorado (OLINDA, 2016), o artigo discute o conceito de língua, escrita e letramento(s) literário(s), apontando para a existência de práticas de escrita e leitura artístico-literárias para além daquelas reconhecidas pelas instâncias sociais de legitimação, e nesse ínterim, repensar os espaços não escolares, como espaços possíveis para ensino de língua e literaturas a partir daquilo que sujeitos situados produzem em seus cotidianos. Para tanto, utiliza-se de referencial teórico que discute e amplia a noção de letramento como Rojo (2019), Street (2014), a percepção do literário para além do suporte livro como Olinda (2016) ampliando a percepção para uma caudalosa produção circulação de suportes onde se inscrevem literaturas subterrâneas produzidas pela cidade. Conclui-se que não se trata apenas de democratizar a literatura, mas também visibilizar aquela produzida por grupos e sujeitos politicamente silenciados.

Palavras-chave: Letramentos artístico-literários; Literaturas subterrâneas; educação não escolar; educação escolar; ensino.

1 Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Sorbonne – cité 13/Nord. sahmaroni.rodrigues@uece.br

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre o ensino de língua materna como uma condição de acesso à cidadania. Documentos norteadores da educação desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCNLP) (BRASIL, 1998), como também, e apesar de todas as críticas possíveis, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) apontam a necessidade de um ensino de língua portuguesa como condição de participação para a cidadania, sendo o Ensino Médio o momento de aprofundamento de habilidades linguísticas visando o exercício cidadão dos/as estudantes.

Entretanto, apesar do reconhecimento da educação como uma instância que transborda os espaços escolares (FERREIRA, SIRINO, MOTA, 2020), o ensino de língua portuguesa – enquanto reflexão sistemática sobre os usos situados que fazemos da língua como falantes nativos –, parece ser exigência apenas de práticas escolares, ou mais grave, de práticas confinadas às salas de aula, sem dialogar com a realidade e as práticas extraescolares.

No entanto, diversas pesquisas apontam para práticas de leitura e escrita em espaços não-escolares, e ao mesmo tempo, acentuam a importância de envolvimento em situações reais de interação como forma de desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Por exemplo, Ratto (1995) mostra como a inserção de sujeitos em ações sindicais e/ou comunitárias faz com que estes sujeitos reflitam sobre a linguagem utilizada nestas ações, diante de interlocutores concretos. A autora conclui que não se pode atribuir apenas à escolarização o mérito de reflexão sobre a linguagem, uma vez que as atividades sociais dos sujeitos nos envolvem em situações de uso situado da linguagem. Situações de letramentos.

Desta forma, penso ser possível entendermos as diversas ações não-escolares de participação de sujeitos como possibilidades de práticas reflexivas de letramentos múltiplos e situados, uma vez que a “cultura escriturística” permeia nossa vida antes mesmo de emergirmos como sujeitos da/na linguagem (com nossa certidão de nascimento) e depois de darmos o último suspiro (certidão de óbito) e permeando-nos, subjetivando-nos, “prendendo-nos” na escritura (CERTEAU, 2009), a partir de gêneros discursivos que nos identificam, nos delatam (cartões de vacinação, boletins escolares, certificados, currículos, só para

citar alguns dispositivos que nos subjetivam (AGAMBEN, 2009), que nos fazem verdadeiros “filhos da pauta”.

Tratando-se, então, das práticas de leitura e escrita literárias, temos a escolarização da literatura (SOARES, 2011) como um modo de fazer com que esta arte seja confinada a uma das dimensões da disciplina Língua Portuguesa e faz com que a tal da leitura por fruição seja ainda um privilégio, ainda que em Fortaleza -CE, a juventude de periferia lê mais livros do que a classe A, segundo pesquisa recente Retratos da Leitura no Brasil (SOUZA, 2020). Apesar desses dados, ainda é senso comum na escola dizer que “brasileiro não gosta de ler”, sem levar em conta esses dados, e sem levar em conta que há não só leitores/as de literatura, como produtores/as de arte literária pela cidade, ainda que não vistos pelas escolas (OLINDA, 2016).

Este texto, fruto de minha tese de doutorado, intitulada Formação-artista e territórios existenciais: biografização, escrita e experiência. Utiliza, como metodologia, a exposição de duas situações vivenciadas por mim, enquanto situações profissionais que me permitiram refletir sobre ensino de língua e literatura em espaços não escolares, e a partir disso, em 2012 propor pesquisa sobre literaturas que eram invisibilizadas pelos espaços de legitimação social (OLINDA, 2016).

Neste artigo, de modo a explicitar minhas pretensões de discussão, farei o seguinte movimento: discutirei a concepção de escritura¹, para desnaturalizar a atividade linguística e explicitar a posição teórico-política de que o ensino de língua materna é a reflexão de usos situados de linguagens culturalmente adquiridas, fazendo emergir o conceito de letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e situados (KLEIMAN, 2006); em seguida, proponho que a reflexão linguística pode e deve ser exercida em espaços não-escolares, utilizando como exemplo um evento de letramento situado ocorrido quando eu trabalhava como educador social em um abrigo público para meninas “em situação de vulnerabilidade social”. Por fim, problematizo e aponto a necessidade de ampliarmos a noção de ensino de língua materna, tanto na forma como a entendemos, como a ampliação dos lugares e tempos em que é possível acontecer eventos de letramentos e educação linguística.

A ESCRITURA E A LINGUA(GEM): SOCIABILIDADES BIO/GRÁFICAS

Pensar em práticas de linguagem é buscar uma teorização que me guie, pois, “uma prática sem uma teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de “valores eternos” ou na apologia de um “intemporal”” (CERTEAU, 2011, p.46). Para evitar essencialismos, Foucault nos lembra de que a verdade é deste mundo e não deve ser buscada para além dos diversos movimentos históricos que nos fizeram ser quem somos neste agora, e aponta para os diversos mecanismos que regulam e orientam os regimes de verdade em nossa sociedade (1993, p.12).

A par deste entendimento de produção de verdades, resta-nos criar linhas de fuga que nos possibilitem olhar as questões que nos impingem com outros olhos, construir outras percepções. Portanto, minhas escolhas teóricas são assumidas como uma perspectiva e não como “a verdade”. Escolho-as por serem excelentes armas políticas para desnaturalizar deficiências apontadas principalmente em pessoas das classes pauperizadas, acusadas de não conseguirem aprender e/ou não saberem “falar português”, de não saberem ler e/ou escrever (Bagno, 2008).

Para começar a desmitificar estas posturas acusatórias, é importante lembrarmos de que a escrita é uma tecnologia social e não algo natural, nenhum dom divino, mas algo deste mundo. A partir desta tecnologia surgem diversas práticas de escritura, práticas que se modificam ao longo da história e que modificam nossas formas de perceber e de nos relacionarmos com o mundo.

Proponho assim uma distinção entre escrita – a tecnologia social ligada ao ato de escrever e toda a *hexis* corporal que este ato envolve – e a escritura como “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (CERTEAU, 2009, p. 204). Esta atividade concreta será considerada um dispositivo, isto é:

Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a

confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2009, p.40-41).

Somos capturados pelo “tecido escriturístico”: somos registrados ao nascer, recebemos notas em boletins ao longo de nossa vida escolar, somos capturados por cartões de vacinação que “acompanham” nossa saúde, enfim: a escritura está presente em nossa vida. Vivemos em sociedade cujas “letras” nos marcam, somos filhos da pauta.

Vivemos assim em uma Sociedade letrada. Somos atravessados por atividades de linguagem que nos subjetivam. Diversos gêneros discursivos – entendidos aqui como “formas culturais e cognitivas de ação social” (MENDONÇA, 2005, p. 40) – inscrevem-nos neste imenso turbilhão escriturístico, antes mesmo de apreendermos a tecnologia social da escrita.

Dominique Maingueneau utiliza conceito significante “bio/gráfico” para falar da relação entre literatura e vida, entre autoria e escritura, com a barra que une e separa como “uma relação instável”, entendendo a bio/grafia como um fluxo “que se percorre nos dois sentidos: da *vida* à *grafia* ou da *grafia* rumo à *vida* (MAINGUENEAU, 2001, p. 46, itálicos do autor).

Creio ser possível ligarmos este conceito – relacionado originalmente pelo autor ao discurso literário – à definição de escritura de Michel de Certeau para entendermos a escritura como um dispositivo que, ligando a vida à “página” e dando-lhe poderes sobre aquela, faz-nos imersos em tramas bio/gráficas.

Ora, vivemos em sociedades letradas, sociedades onde os processos escriturísticos de produção de textos escritos ao mesmo tempo em que nos prende a todo(a)s em suas tramas, nos exclui de certos domínios por não dominarmos os gêneros discursivos que ali circulam ou simplesmente por não sabermos decodificar aquilo que nos inscreve nas páginas que decidem sobre nossas vidas.

Apenas a título de exemplo: Dona Sandra, mãe de Rafaela, uma menina que passou pelo abrigo Terra do Nunca onde trabalhei. Dona Sandra era analfabeta, não tinha onde morar, além de ter diversos problemas de saúde. Numa de suas crises, levámo-la ao hospital, mas (absurdo!) descobrimos que dona Sandra não existia, pois não tinha certidão de nascimento!

Quando faleceu, depois de uma longa briga judicial para que ela fosse aceita em um hospital público de Fortaleza, outra burocracia: quem poderia retirar o corpo, se não havia registros escritos de quem ela era, nem mesmo de seu nascimento?? Dona Sandra, para o desespero de sua filha que à época tinha 18 anos – e também não existia – foi sepultada na “vala comum” ainda congelada: sem caixão, sem flores, sem vela: apenas um nome sem registro, apenas um choro contido de uma filha inexistente, apenas um bloco de gelo a esquentar um corpo sem nome.

Esta narrativa de uma “vida infame” serve para mostrar o quão somos dependentes de textos que nos identificam, nos qualificam, nos dão existência. Assim como dona Sandra, existimos pelo poder da página que bio/grafiza nossa vida social. Repito: somos filhos da pauta.

Ora que dizer de milhares de pessoas que, inscritos no poder da página que se liga à exterioridade, que nos bio/grafiza, não dominam a tecnologia da escrita? Ou aos vários e várias que, ainda que dominando esta tecnologia, ainda olha para certas “páginas”, certos textos, certas práticas letradas como para algo desconhecido? Como fazer com que estas pessoas, “reféns” desta bio/grafização do mundo social, possam dominar estas práticas e servir-se delas para atuar em nossa sociedade?

Creio que uma boa saída teórico-metodológica vem sendo apontada pelas discussões em torno do conceito de letramento(s). Entendo por letramento(s) as situações sociais em que as atividades de leitura e escrita (atividades escriturísticas) se fazem presentes. Ou seja: diariamente em nossas vidas e, como argumentei acima, desde antes de dominarmos a tecnologia da escrita.

Assim, cabe às instituições que desenvolvem atividades educativas – principalmente a escola, mas como argumentarei a seguir, não só ela – refletirem sobre estas questões de linguagem e perceber que, como propõe a BNCC, formar cidadãos conscientes é (também) refletir sobre a linguagem, uma vez que é a partir desta que nominamos o mundo, que o inventamos, que o praticamos: e o verbo se fez carne.

Portanto, ao entendermos a língua como uma atividade social situada, como um processo de interação social em que há sempre a presença do outro (VOLOCHINOV, 2018), iremos entendê-la como uma atividade política (BAGNO, 2008) que cria a realidade, que a manipula, a constrói, que produz identidades e diferenças, que se solidariza (você existe) ou que nega o outro (você não existe).

Ora, entender a língua como atividade sócio interativa é pensar no ensino de língua como “exercícios de interação social”. Desta forma, concordo com Bagno quando este afirma que:

A prioridade absoluta no ensino de língua, deve ser dada às práticas de letramento, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na *cultura letrada*, de modo que ele seja capaz de ler e de escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade” (BAGNO, 2006, p. 13, itálicos do autor).

Se durante certo tempo pensou-se no letramento como algo autônomo (isto é, que necessariamente traria “progresso” e melhoria de vida para o indivíduo letrado que leria qualquer gênero textual, entendendo a escrita como um “produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p.38)), pensou-se em oposição a isso o letramento como ideológico (não há garantia de progresso ou melhoria de vida do indivíduo, destacando as práticas de letramento como práticas culturais perpassadas por relações de poder das sociedades das quais fazem parte (STREET, 2014).

Entretanto, autoras como Rojo (ROJO e MOURA, 2019) vem propondo a ideia de multiletramentos para reforçar a perspectiva multicultural de nossa sociedade e enfatizar que “diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p 111). Portanto, práticas múltiplas em esferas múltiplas que se interrelacionam em contextos culturais diversos e diferentes que se interrelacionam. Devemos também lembrar que estas práticas são múltiplas e se configuram diferentemente a partir dos diferentes contextos e situações concretas. É assim que Kleiman vem apontando para a necessidade de entendermos estes letramentos como práticas situadas dos regimes de escritura:

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular (KLEIMAN, 2006, p.26).

A par destes referenciais teóricos, resta-nos indagar: seria mesmo a escola a única instituição responsável por criar situações para o exercício situado de aprendizagem das práticas letradas múltiplas?

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: AS PALAVRAS QUE NOS ESCAPAM DA ESCOLA

“Ninguém escapa da educação”. Assim Carlos Brandão inicia seu pequeno grande livro que indaga essa (des)conhecida de todos nós: a educação. E continua: “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”. (BRANDÃO, 2001, 07). A par desta conceituação teórica fica fácil entender que encontramos educação muito além da escola.

E a educação linguística, poderia esta ocorrer além da escola? Se existem práticas de letramentos múltiplas, em situações diversas, estas não poderiam ser refletidas em espaços não-escolares? Entendendo a educação dos movimentos sociais como um processo educativo válido, não poderiam estes movimentos serem espaços para reflexão linguística em situações de participação efetiva?

Proponho que sim, que seja possível esta reflexão situada da língua em instituições de educação não-escolar como prática de educação linguística. Proponho exemplificando, a partir de duas experiências vivenciadas por mim em 2008, época em que trabalhava em um abrigo para meninas em “situação de vulnerabilidade social”. Passo a narrar estas experiências, para em seguida refletir sobre a proposição de educação linguística, enquanto letramentos múltiplos e situados, em espaços não-escolares.

Em 2008, eu trabalhava como assistente técnico-pedagógico no abrigo Terra do Nunca, que acolhe adolescentes em “situação de vulnerabilidade social” quando decidimos fazer um campeonato feminino de futebol, num campinho improvisado no terreno do abrigo. Esta atividade era encabeçada por Assis, educador social do abrigo, e eu, que havia sido educador social e trabalhara em parceria com o educador. Assim, decidimos que a participação das meninas se faria em todas as etapas: desde o convite a outros times, que exigia visitas pelos bairros e colégios circunvizinhos, até a programação do evento

Entre as atividades que se faziam necessárias, estava a de convidar as autoridades da Fundação da Criança e Família Cidadã (FUNCI, hoje Secretaria Municipal de Direitos Humanos – SDH): as pessoas dos cargos de gabinete às quais as meninas tinham pouco acesso, e exigia de nós um trato mais especial por relações de hierarquia trabalhista.

Foi então que tive a ideia de propor às meninas – aquelas que se sentissem à vontade – para escreverem cartas discorrendo sobre o evento e convidando aquelas pessoas por elas desconhecidas e que eram “autoridades” institucionais. Elas “toparam”, e começamos o trabalho indo à *lan house* do bairro para pesquisarmos algo sobre futebol e sobre cartas de convite.

Discutimos um pouco sobre as formalidades: usaríamos a linguagem que elas tratam umas às outras? Seria uma linguagem mais “arrumada”? Quais critérios usaríamos? Em meio às discussões, elas chegaram à conclusão de que não poderia ser de qualquer jeito que escreveriam, pois, como lembrou uma das meninas “temos que passar uma boa imagem para as tias”. Assim, elas se puseram a manuscruver as cartas, partindo dos modelos pesquisados e das leituras sobre futebol que havíamos feito em textos tirados da internet.

Após uma primeira elaboração, lemos em grupo e demos opinião sobre a melhoria dos textos. Em seguida, estes foram reescritos e por fim, sugeri que digitássemos, para que ficasse mais apresentável, como havia sugerido uma delas. Passamos a manhã seguinte inteira digitando cinco cartas, uma vez que elas mesmas fizeram este momento, e não fazia parte do cotidiano dessas meninas o uso de computadores. Digitadas e impressas, as cartas foram assinadas por suas remetentes e entregamos a correspondência para que o setor responsável pela comunicação interna fizesse chegar aos seus referidos destinatários.

No dia do jogo, a grande felicidade dessas meninas era receber estas pessoas que as procuravam para que lhes fosse apresentado o abrigo, e para que a menina que havia escrito a carta fosse sua guia e companhia no evento esportivo.

Nesta mesma instituição, descobri que, em suas passagens pelas ruas, estas meninas participavam de atividades de “brincar de verso”: criações de poemas improvisados cujos esquemas métricos eram rimas simples do tipo AB CD AB CD, nos quais narravam seus dissabores, desejos, sonhos. Produziam literatura, e para isso utilizavam sua oralidade, improvisavam escritas em papelões, cadernos velhos e outros objetos que encontrassem, segundo me relataram. A partir disso, criamos um sarau temático, no qual elas deveriam criar poemas com temáticas que quisessem e ensaiarmos a apresentação para convidados e convidadas no dia da comemoração do aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esses ensaios duraram quinze dias, entre estresses e risadas, as meninas foram percebendo que fazer poemas era divertido, e que isso poderia ser ensaiado, melhorado, apontando para usos de oralidade planejadas, em que recursos para linguísticos poderiam ser utilizados de modo monitorado (CARVALHO, FERRAREZI JR, 2018), e em que a relação escrita-oralidade se confundia, uma vez que a leitura em voz alta dava novo corpo à página escrita: bio/grafia. No dia do evento, entre nervosismos e tentativas de desistência por estarem com “vergonha” (a autoestima de quem passa por certas situações sociais faz com que pensem sua expressão como algo sem valor) tivemos a apresentação de poemas, improvisações, *slam*, e outras expressões que lhes eram caras enquanto grupo.

São a estas literaturas produzidas e consumidas para além do cânone escolar que venho chamando de Literaturas subterrâneas (OLINDA, 2016), uma caudalosa produção de circuitos artístico-literários, de suportes e de agenciamentos que fazem circular trabalhos artístico-literários para além de qualquer reconhecimento escolar/acadêmico/social, que existem, resistem, reexistem e comunicam dores, sonhos, (des)sabores que cada um/a enfrenta nesta sociedade desigual, injusta, parasitária.

Se é importante pensarmos nos letramentos literários como algo a ser democratizado (SOARES, 2011; MACEDO, 2020), torna-se fundamental ampliarmos nossa percepção para enxergarmos a farta

produção artístico-literária que circula subterraneamente pela cidade em folhas avulsas, livros manufaturados, corpos *slamizados*, zines, dentre outros suportes que não o livro impresso, bem como circuitos e artistas que cantam seus cotidianos, inclusive na escola, e muitas vezes não são visibilizados.

DA LÍNGUA MATERNA À LÍNGUA FRATERNA: PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO EVENTO DE LETRAMENTO(S) SITUADO(S)

O objetivo deste texto era discutir o ensino de literatura e língua em contextos não escolares, de modo a ampliar seu entendimento em contextos escolares. Partindo de situações profissionais vivenciadas pelo autor e narradas em sua tese de doutorado (OLINDA, 2016), o artigo discutiu o conceito de língua, escrita e letramento(s) literário(s), apontando para a existência de práticas de escrita e leitura artístico-literárias para além daquelas reconhecidas pelas instâncias sociais de legitimação, e nesse ínterim, repensar os espaços não escolares, como espaços possíveis para ensino de língua e literaturas a partir daquilo que sujeitos situados produzem em seus cotidianos.

Creio que a partir da narração destas experiências não-escolares de reflexão de uso da língua fica clara minha argumentação anterior: os momentos de participação social de adolescentes em instituições não-escolares, oferecem excelentes oportunidades para o exercício de práticas situadas de letramento.

Nestas instituições são diversas as oportunidades em que meninas e meninos atendidas/os podem interagir através da escrita e adentrar em práticas de escritura: cartas, convites, materiais de divulgação, uma infinidade de gêneros discursivos que são consumidos e podem ser produzidos com a participação destes sujeitos, além de percebermos que atividades artísticas fazem partes de sua vivência e, a partir delas, ampliarmos repertórios artístico-literários. Partindo deste princípio de participação cotidiana nas ações, a reflexão linguística surge necessariamente, e, como poetou Caetano Veloso na canção Língua, ao invés de pátria ou matéria, podemos estabelecer relações fraternas e fazer do exercício de língua uma educação em língua fraterna, para além dos espaços escolares.

Para concluir, cabe perguntar: estão os profissionais formados em nossas licenciaturas preparados para atuar em espaços educativos não escolares atentando para o fato de que a educação está em todos os momentos e lugares sociais?? E se tratando de educação linguística: estamos formando pessoas que não sobrecarreguem apenas a escola como se esta fosse a única responsável por letrar e refletir sobre processos de letramento(s)? Estamos formando profissionais que percebam as produções de grupos, seus suportes e círculos de produção e divulgação artístico-literárias?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**; o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (Orgs). **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e**

informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras. Jundiá:
Paco Editorial, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal,
1993.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva
sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de compe-
tências do ensino médio. In. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs).
Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola
Editorial, 2006, p. 23-36.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). **A função da literatura na
escola:** resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária:** enunciação,
escritor, sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In.FERRAZ,
Carmi;

MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e rela-
ções. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 37-56.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Formação-artista e territórios exis-
tenciais:** biografização, escrita e experiência. 2016. 194f. – Tese (Doutorado)
– Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação
Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

RATTO, Ivani. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfa-
beto adulto. In. KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma
nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado
das Letras, 1995, p. 267-290.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São
Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Roberta. Jovens e adultos da periferia lideram o perfil do leitor fortalezense, aponta estudo. Diário do Nordeste . Fortaleza, CE. 28 de Setembro de 2020 Disponível em:<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/jovens-e-adultos-da-periferia-lideram-o-perfil-do-leitor-fortalezense-appointa-estudo-1.2993867> (Acesso em 20. 06.2022)

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

MODELO O TRABALHO COM ALFABETO MÓVEL PARA A APROPRIAÇÃO DO SEA DURANTE A PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

ALEANDRA DE PAIVA NEPOMUCENO¹
ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA²

RESUMO

A psicogênese da língua escrita oportunizou a compreensão da criança enquanto sujeito no processo de aprendizagem. Essa compreensão curiosamente coaduna com a percepção do professor enquanto mediador do conhecimento. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do trabalho com alfabeto móvel para a apropriação das propriedades do SEA durante o ensino remoto. A experiência ocorreu em uma turma de primeiro ano em escola pública Municipal de Fortaleza. Utilizou-se como fundamentos teóricos para o relato a pesquisa autores que tratam sobre alfabetização letramento como Soares (2020), Morais (2014) sobre os fundamentos do sistema de escrita alfabética e Luckesi (2002) que discorre sobre ludicidade e atividades lúdicas. E ainda, os documentos norteadores como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), compondo a pesquisa documental. A experiência apresentou resultados positivos ainda que diante de um contexto desafiador, ocorreu uma maior participação e interação das crianças por

1 Graduado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, aleandranepomuceno@gmail.com;

2 Professor orientador: Dr. Alexandre Santiago da Costa, Faculdade de Educação - UFC, alexandresantiago@yahoo.com.

meio dos grupos de whatsapp e uma melhora progressiva na apropriação das propriedades do sistema de escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização, Sistema de Escrita Alfabética, Alfabeto móvel, Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia nos impôs uma realidade que jamais se supôs acreditar ser possível. Assim, medidas de isolamento, distanciamento e uso de máscaras, e ainda a higienização das mãos, das maçanetas e das compras de supermercado nos fizeram vivenciar os desafios de uma realidade pandêmica. Precisávamos, mesmo diante desse desafiante contexto, nos adaptar.

A priori nenhuma ação proposta para a educação escolar supriria o formato presencial. Nada substituiria a interação do “olho no olho”.

Nas salas de aula tradicionais, as pessoas se veem, tocam-se. Sorriem e comunicam-se pelas linguagens do corpo. O ambiente da sala de aula, seus espaços e apetrechos também comunicam ações e intenções. Quando a aula termina, os alunos continuam próximos. Nos intervalos entre as aulas, fortalecem-se as amizades, desenvolvem-se afetos e cumplicidades. A coesão social – indispensável para a ação e a formação do cidadão – nasce nas inter-relações pessoais que ocorrem nos intervalos, nos momentos de encontro presenciais e comunicativos fora das salas, mas dentro do espaço das escolas. (KENSKI, p. 55, 2010)

Todavia, durante esse período, professores de todo o Brasil precisaram se adaptar a essa nova realidade, agora virtual. O desafio se tornava ainda mais preocupante se pensássemos no processo de alfabetização e letramento, e em todas as dificuldades que já enfrentávamos no formato presencial. Neste sentido, surge a questão: Como realizar atividades nesse modelo remoto? O que poderíamos favorecer diante desse contexto? Como fazer? As inquietações da professora alfabetizadora foram ponto de partida para a vivência que aqui buscou-se descrever..

A psicogênese da língua escrita oportunizou a compreensão da criança enquanto sujeito no processo de aprendizagem. Essa compreensão coaduna com a percepção do professor enquanto mediador do conhecimento, condição fundamental para o desenvolvimento de atividades que garantam um aprendizado significativo para crianças em processo de alfabetização.

Neste sentido, durante o período pandêmico buscou-se favorecer a aprendizagem das crianças mesmo que em situação desigual e por

vezes sem o aparato tecnológico necessário à realização das atividades propostas, compreendendo-as como sujeitos de sua aprendizagem. Diante desse contexto, o alfabeto móvel aliado as interações com as crianças por meio de áudios no aplicativo whatsapp e ainda, os registros por meio de fotografias dos momentos de brincadeiras ao montar e desmontar as palavras sugeridas pela professora se tornou um atividade significativa em meio aos desafios da pandemia da COVID-19. Portanto, a experiência torna-se relevante para estudos e pesquisas que tratam sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), a partir de atividades lúdicas utilizando o alfabeto móvel como recurso didático.

O contexto pandêmico que assolou o mundo em 2020, forçosamente repercutiu na “escola” e a busca por aparatos tecnológicos que pudessem favorecer a relação ensino-aprendizagem. Mediados por tecnologias as “interações” foram “garantidas” por chamadas no Google Meet, chats, lives, classroom, whatsapp, esse último, bastante utilizado pela rede municipal de Fortaleza. Em meio às dificuldades, as práticas foram adaptadas para dar continuidade mesmo que diante das incertezas do período. Assim, a utilização do alfabeto móvel como recurso lúdico foi adaptada e favoreceu a interação das crianças com o objeto de aprendizagem, ou seja, com a língua escrita.

O presente estudo tem como objetivo geral apresentar a experiência do trabalho com alfabeto móvel para a apropriação das propriedades do SEA durante o ensino remoto. E ainda, como objetivos específicos investigar as contribuições da utilização do alfabeto móvel como recurso didático para a apropriação do Sistema de escrita Alfabética e analisar os efeitos da ludicidade para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza qualitativa e visa relatar a experiência vivenciada durante o ensino remoto em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A experiência ocorreu durante a pandemia no ano de 2021 em uma escola pública Municipal de Fortaleza.

Como instrumentos da coleta de dados, utilizou-se os registros fotográficos recebidos pela professora durante a realização das

atividades, os áudios enviados e os áudios recebidos das crianças a partir das interações nos grupos de WhatsApp e chamadas no Google Meet.

REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizou-se como fundamentos teóricos para o relato a pesquisa autores que tratam sobre alfabetização letramento como Soares (2020), Morais (2014) sobre os fundamentos do sistema de escrita alfabética. E ainda, Ferreiro e Teberosky(1999) e sua pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita e Luckesi (2002) que discorre sobre ludicidade e atividades lúdicas. E ainda, os documentos norteadores como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), compoendo a pesquisa documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Psicogênese da Língua Escrita trouxe à compreensão para as hipóteses das crianças para a escrita, entendeu-se à luz dessa teoria que a criança reflete sobre esse complexo processo.

Durante a experiência remota com as crianças propôs-se a escrita de sentenças, por exemplo, buscou-se chamar atenção das crianças para outros elementos na construção da

frase, como o espaço entre as palavras e pontuação. Segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky,

(...) Na escrita que estamos habituados a praticar, além das letras e dos sinais de pontuação, fazemos uso de outro elemento gráfico, que consiste em deixar espaços em branco entre grupos de letras. Esses grupos de letras separados por espaço em branco correspondem a cada uma das palavras emitidas. Parece muito simples; no entanto, não o é. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 115)

Destacou-se a relevância do estudo sobre a psicogênese para que fossem propostos intervenções e questionamentos que favorecessem a reflexão sobre a língua escrita. Na ocasião também se privilegiou alguns questionamentos de modo a favorecer a reflexão fonológica, ou comumente conhecida por consciência fonológica. Questionamentos

como: Quantas vezes você abre a boca para falar a palavra? Com qual letra você acha que começa essa palavra? E ainda, privilegiamos reflexões sobre os conhecimentos metalinguísticos, com questionamentos como: Qual a palavra maior? BICICLETA OU TREM? Por quê? A palavra TREM tem poucas letras ou muitas letras? Por quê? Assim, contemplaram-se também reflexões para a superação da hipótese do realismo nominal.

E ainda reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA): Quais letras encontramos na palavra? Quais são as vogais? Quais são as consoantes? Toda sílaba é formada por uma consoante e uma vogal? Quais outras formações de sílabas? Existem letras que se repetem? Quais letras se repetem? E ainda, o trabalho colocando ou retirando determinadas letras para que as crianças refletissem que as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos dentre outros aspectos.

As palavras formadas com o alfabeto móvel eram compartilhadas no grupo a partir das fotografias. Assim, as crianças refletiam a respeito das regularidades e irregularidades da língua escrita e criavam suas hipóteses. Sobre o uso do alfabeto móvel como recurso pedagógico Morais afirma,

O alfabeto móvel, seja com cartelas em papel, com letras de plástico ou de madeira, permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever. O fato de as letras estarem já disponíveis, à sua frente, subtrai o trabalho motor de traçá-las, embora, como diremos daqui a pouco, não há por que não “copiar” as palavras que se vão formando.

Sem o gesto motor, a atenção da criança que escreve com o alfabeto móvel vai se voltar para escolher quais letras vai usar e em que ordem vai colocá-las, sequencialmente. O fato de as mesmas letras aparecerem repetidas cria a situação de conviver com letras como um conjunto de “classes” de elementos iguais. (MORAIS, 2012, p. 139)

O uso do alfabeto móvel foi um aliado para trazer uma proposta lúdica para a atividade que por vezes a depender da atividade, tornou-se um processo cansativo e “doloroso”. Mas, especificamente essa atividade os áudios enviados pelas crianças demonstravam esse caráter lúdico do material, as crianças despertavam o interesse e o sentido

na produção das palavras, “tia já tô fazendo um bocado de palavrinhas, que legal é!”. Segundo Luckesi,

A ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. (Luckesi, 2014, p. 18)

Ora, as crianças nos dão pistas do que de fato despertam seus interesses. Ainda que sem o contato “olho no olho”, os áudios evidenciavam o interesse das crianças nas atividades relacionadas ao uso do alfabeto móvel, as inúmeras fotografias recebidas nos momentos de interação revelavam como a atividade envolvia os pequenos. Segundo Morais,

Palavras podem ser montadas e desmontadas, podem ser “construídas” e “destruídas”, tornando-se objetos especiais desse mundo: objetos porque assumem uma materialidade nas letras que ocupam um espaço crescente à medida que uma palavra vai sendo formada. Mas especiais, porque são objetos que podem desaparecer do mundo ou transformar-se em outros objetos (novas palavras). (MORAIS, 2012, p. 140)

Assim, a atividade com esse recurso foi ressignificada para que pudéssemos, além de compreender as hipóteses de escrita, tornar o aprendizado significativo, favorecendo a reflexão sobre a língua escrita em tempos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade se mostrou valiosa, pois constatamos um envolvimento maior das crianças, que foi possível tanto em função da temática quanto em função da interação das crianças com a professora durante o processo avaliativo. O trabalho aponta para a importância da mediação e das interações da professora no processo e potencializa a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

Nesse processo o alfabeto móvel como recurso lúdico se constitui em um instrumento que favoreceu o trabalho pedagógico desenvolvido durante o período de ensino remoto emergencial. A partir desse recurso lúdico pudemos favorecer de forma significativa os momentos de reflexão sobre a língua, tornando as crianças protagonistas de seus processos de aprendizado.

Esse processo também permitiu o maior engajamento das famílias durante toda a realização da atividade. Por fim, conseguimos realizar um processo de aprendizagem significativo e prazeroso para nossas crianças diante de um contexto difícil devido a pandemia.

A experiência apresentou resultados positivos ainda que diante de um contexto desafiador, ocorreu uma maior participação e interação das crianças por meio dos grupos de whatsapp e uma melhora progressiva na apropriação das propriedades do sistema de escrita alfabética. A experiência ascende o debate sobre a “centralidade em um método”, ao mesmo tempo que fortalece a discussão do papel das diversas teorias para fundamentar uma prática pedagógica destituída de um método, mas fundamentalmente assentada em diversas teorias que norteiam o trabalho docente de quem vai mediar o processo de ensino aprendizagem desse sujeito histórico e de direitos. .

REFERÊNCIAS

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n 2, p. 13 - 23, jul/dez.2014

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. – 1. ed.; - Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MULTILETRAMENTO DIGITAL: OS TEXTOS E AS FERRAMENTAS ACESSÍVEIS PARA AS CRIANÇAS NAS MÍDIAS SOCIAIS

ISABELLA FERREIRA¹
BIANCA DENIZE DE ASSIS²

RESUMO

O trabalho se propõe a fazer uma reflexão sobre as formas de letramento digital, com base na perspectiva de alfabetização de Emília Ferreira, em construção com a BNCC e os confrontos que o letramento digital encontra com a acessibilidade infantil às mídias sociais. A leitura multissemiótica, assim como a interpretação do texto, permanece comprometida no âmbito digital, fazendo-se necessário um guia - no caso, o professor - para pensar naquele texto cotidiano como uma ferramenta de pesquisa, análise e questionamento. O texto posto em uma rede social está muito além das palavras que este reúne: relaciona também à habilidade de compreensão de imagens e como estas auxiliam na construção de um gênero textual. Também, diferentemente da estrutura e habilidades que configuram a leitura de um site, que por sua vez, é diferente de como se lê um jogo digital, e assim por diante dentro das plataformas acessíveis à criança. A reflexão levanta questões sobre a vivacidade da língua para a mente infantil e como as plataformas digitais podem auxiliar positivamente o letramento do aprendiz. Não se trata apenas da palavra, associada à imagem, nem mesmo do signo associado ao seu sentido, visto que as habilidades para se ler uma postagem em redes sociais são diferentes das habilidades ao se pesquisar um vídeo, ou verificar

1 Graduada do Curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, isabella.oliveira.025@ufrn.edu.br;

2 Graduado do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, e atualmente, Graduada de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, biancadenizedeassis@gmail.com.

a procedência de uma notícia. Esse é um novo modelo de pesquisa supervisionada que deve estar presente nas escolas visto a aplicabilidade desse conhecimento na vida do indivíduo.

Palavras-chave: multiletramentos, letramento digital e leitura multissemiótica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de cunho bibliográfico se propõe a compreender as dimensões da BNCC acerca daquilo que a mesma sugere ser “letramento digital”. Com base nas ideias de Emilia Ferreiro, a alfabetização é um conceito abrangente acerca da apropriação da palavra, porém ela por conta própria não garante a aquisição da língua em sua totalidade.

Cada indivíduo possui uma linguagem própria, mas são as raízes históricas do português é que formam a identidade coletiva do português *brasileiro* e elas estão atreladas à influência de línguas europeias e africanas desde a colonização (HOOKS, p. 226, 2017). É perceptível que essas influências formaram o português padrão e o português “não padrão”, que seria aquele usual, o mais falado do que escrito de fato. Ainda que este segundo seja muito mais comum nos circuitos sociais, o primeiro é o cobrado em sala de aula para o “desenvolvimento” da linguagem, como se apenas praticando a língua padrão houvesse aprendido. O reflexo disso pode ser apresentado nas diferenças entre o português do Brasil e o de outros países no mundo dessa mesma língua, visto que tais variações surgem nos ambientes informais.

Para Hooks, as peculiaridades da língua se formam pelo contexto de necessidade do estrangeiro, boa parte deles sendo os negros traficados da África, em se comunicar com o seu carrasco. Ela traz a frase: “esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar” (P.224, 2017), que conduz uma reflexão sobre a finalidade à qual se desenvolveu a fala no Brasil. Hoje, ainda é possível aplicar essa mesma frase em um diferente contexto de opressão: a globalização. A exemplo disso temos a normatização do ensinamento de inglês em detrimento ao espanhol latino nas escolas, ainda que o espanhol esteja muito mais próximo da cultura brasileira.

Tanto os aspectos linguísticos quanto os práticos atuam em conjunto na aquisição do papel de um leitor, que cada dia mais se apresenta como um ser passivo nos espaços literários multissemióticos, como nas mídias sociais, onde estes leitores apenas decodificam o texto, sem atribuir um significado para a presença daquele texto. Dentre estes espaços, estão as redes sociais. A falta ou escassez de contextualização daquela palavra escrita ou de investigação do fato informado

acarretam na mecanização da leitura, que afasta o leitor da literatura propriamente dita com livros, enredos, narrativas e entre outros. Cada palavra importa no processo de letramento, então cada atribuição de sentido importa, e cada texto representa a síntese daquelas palavras e ideias, logo, precisam ser compreendidos do mesmo modo: como uma obra completa.

METODOLOGIA

É fato que dentro da perspectiva de Ferreiro (1995), o processo de alfabetização de uma criança compete à habilidade “alfabetização” propriamente dita da palavra e o “letramento” dela. Apesar de semelhantes em sentidos, os processos são distintos por categorizar o processo de apreensão do sujeito para com a língua. Dentro da alfabetização está a “aquisição da palavra” na perspectiva de linguagem escrita: a palavra escrita, desenhada, vista e pensada (a palavra “caju” se escreve c-a-j-u, porém o objeto caju possui uma outra dimensão que não se assemelha ao desenho do caju, e assim sucessivamente dentro de todas as maneiras de representações de um mesmo objeto). No entanto, o letramento corresponde ao fato de que cada uma dessas linguagens seja apropriada da maneira devida e, em função dessa compreensão, aplicadas em um contexto social.

Quando falamos do letramento infantil é sempre necessário lembrar que a atenção e concentração da criança estão condicionadas a diversos fatores, entre eles a pluralidade de recursos de um mesmo texto. É aqui que os recursos visuais se tornam importantes ao atrair o jovem leitor para seu objeto de interesse. Porém, esse mesmo recurso pode ser proporcionalmente confuso quando não há um direcionamento organizado por parte do autor, como em qualquer texto. Vejamos um exemplo:



Estas imagens foram retiradas de postagens nas redes sociais e competem a diferentes maneiras de leituras multissemióticas, por exemplo, o fato de que uma delas trata-se de uma sequência de imagens¹ com textos curtos e informativos já difere sua intencionalidade da charge (figura 2). A BNCC garante que o campo da prática de pesquisa, além de estabelecer em diversos momentos ao longo do primeiro fundamental a presença de textos informativos, estes possam ser usados como uma ferramenta de associar o trabalho produzido na escola com distintas demandas sociais. Porém, nem todos os textos presentes nas redes sociais possuem essa finalidade informativa, por isso a necessidade de se encarar esses textos como um espaço lúdico a ser trabalhado em sala, ao invés de deixá-los a critério das crianças.

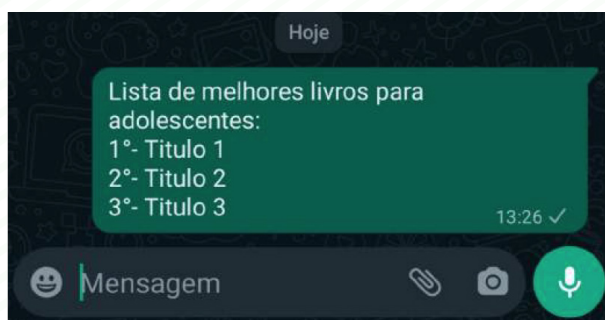
Como demonstração, temos a segunda imagem que apresenta uma charge, demonstrando a enorme quantidade de textos diferentes, com objetivos diferentes, presentes em uma mesma plataforma.

Quando a leitura obedece à função de prática educacional libertadora, ela desenvolve a interação entre autor e interlocutor (KOCH, 2003), assim, o interlocutor não deve ser um objeto oco, isento de voz e ouvinte passivo daquela informação. Essa perspectiva desafia o princípio de pesquisa dentro da BNCC, que sugestiona o trabalho do texto à exaustão, antes de o questionar. Assim, o papel do professor é necessário para intermediar essa relação não apenas trazendo os textos em gêneros comuns à escola, a exemplo a postagem a seguir⁴ que se trata de uma lista de livros. Listas são trabalhadas em sala de aula

e podem ser desenvolvidas, inclusive, em postagens de redes sociais, e sinais que pode caracteriza uma lista seria a sua sequência (que aqui pode ser observada pela seta branca):



Essa mesma proposta de atividade, como de listagem de um tema, pode ser feita de diferentes maneiras no espaço digital:





Pode ser uma lista em um aplicativo de mensagem, ou um tipo de “vídeo listagem”, que contém inúmeras possibilidades de realização. O foco aqui é em como esse processo pode ser trabalhado e qual postura o professor assume diante de textos não lineares ou multissemióticos.

Ao se trabalhar com a aprendizagem da língua portuguesa, os documentos normativos da educação nacional regularizam o uso de sites, revistas digitais, reportagens, mas pouco se fala do letramento em ambientes que as crianças já estão inseridas com facilidade e recorrência. Esses espaços aos quais a criança já está habituada. A proposta aqui não é apenas de que a criança precise simplesmente explorar diferentes gêneros para ser considerada letrada, mas de executar e identificar esses textos em sua rotina digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização é um processo natural e psicogênico ao ser humano (FERREIRO, 1995), logo, natural à criança, que vai ocorrer durante toda sua vida. Dentro da escola, a alfabetização é formalmente trabalhada no primeiro fundamental, desde o primeiro ano, onde é explicitamente prevista pela BNCC, até o quinto ano. Este mesmo documento determina que enquanto o processo de aquisição da palavra ocorre entre dois primeiros anos dos fundamental, os últimos três, sejam voltados para o letramento. E esse letramento ocorre quando a escrita da palavra traz consigo sentido para o indivíduo e, por conseguinte, esse conhecimento ultrapassa ao âmbito escolar, considerando que, antes mesmo da escola considerar o indivíduo alfabetizado dentro da visão de letramento, esse sujeito vive o objeto de estudo da alfabetização: a língua (SOARES, 2003).

Quando pensamos, portanto, na alfabetização do sujeito, é incoerente com a prática de uma pedagogia libertadora a ideia de que este sujeito chega “em branco” na escola, já que não fazia uso dos textos escritos anteriormente, pois apesar de não escrever, ele *usa* a língua antes mesmo de refletir sobre ela. É assim que esse sujeito compõe a sua história e sua expressão própria. Hooks (p. 225, 2017) traz reflexões acerca disso ao desenhar o processo de colonização e refletir sobre como ele ocorreu em toda a América, analisando a formação linguística de um povo, atrelando um fato à história coletiva do país. Quando os africanos traficados chegavam no Brasil, outras etnias no país chegavam também e diversas práticas de linguagem surgiram durante essa adaptação da língua-mãe de cada um que agora precisava de uma nova língua para comunicação. A autora traz o posicionamento de como o escravo africano poderia ter se sentido sobre não estar mais em um país que falava o mesmo que ele, mas que ainda assim precisava dessa nova língua para falar com seu opressor. Esse traço histórico é refletido na vivacidade do português brasileiro, que foi misturado com muitas etnias, e hoje possui enormes diferenças do português europeu, por exemplo.

A presença dessa pluralidade de “falas” é levantada dentro da sala de aula, contribuindo significativamente na ideia de multiletramentos. Considerando que a própria língua é diversa, o que esperar, então, dessa no formato escrito?

A BNCC (2018) prevê que a relação entre o grafismo e o fonema são construções humanas milenares que devem ser concretizadas nos anos iniciais do fundamental, sendo consolidadas no primeiro e segundo ano dentro da ideia de alfabetização, e do terceiro por diante, viria o letramento de fato. O documento também determina que este letramento ocorra em plataformas digitais. Especificamente em softwares, sites, textos jornalísticos digitais, publicidades, vídeos, curtas, almanaques digitais e muitos outros gêneros textuais. A BNCC, porém, não considera uma nova modalidade de leitura cada dia mais presente e acessível para crianças dos anos iniciais e fundamentais: as mídias sociais.

A leitura corrida de um jornal ou de uma revista impressa é diferente da leitura de uma postagem sequenciada no “Instagram”, que por sua vez é diferente da leitura desse mesmo discurso, em uma plataforma visual com outra finalidade, por exemplo, o “Youtube”. Todos esses campos semióticos são lugares que as crianças conhecem antes mesmo de chegarem à escola. Durante a pandemia e o ensino remoto de 2020, essa exposição ficou ainda maior visto que a escola se resumia ao veículo digital disponível, seja pelo computador, tablet ou celular, entre outros diversos. A facilidade com que esse sujeito tem acesso a novas páginas com um simples “click” é, erroneamente na minha opinião, vista como “assustadora”. Erroneamente porque ignorar as oportunidades que essas novas ferramentas propiciam para a prática do letramento digital é ignorar um princípio básico do letramento na perspectiva de Ferreiro: o uso e o uso consciente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fica claro que as consequências de um letramento digital mal executado é capaz de impactar a sociedade a partir do momento em que, após a escola, os sujeitos permanecem expostos a tais plataformas midiáticas sem a orientação da pesquisa. Por isso que o “instinto” de pesquisador deve ser incentivado na criança de maneira natural e contextualizada à sua rotina, mesmo que essa rotina seja digital. Se o aluno tem acesso facilitado à mídias como “*Whatsapp*” ou “*Instagram*”, o questionamento sobre o material que lhe é exposto deve estar presente também fora da sala de aula, mesmo quando não houver professor. Porém esse processo é lento.

Durante a pesquisa, vários questionamentos foram levantados, dentre eles, um pertinente foi: ao se pensar em todas as mídias sociais as quais um único sujeito lida todos os dias - desde anúncios, publicidades, como textos informativos, e entre eles, notícias- como sistematizar todos? São vários gêneros reunidos na palma da mão, literalmente: textos falados, no caso de áudios, *podcasts*, vídeos digitais, músicas, filmes informativos, até mesmo filmes narrativos que carregam críticas à realidade. Até mesmo poesia, facilmente encontrada em músicas, que atraem a atenção das crianças em uma velocidade impressionante. A língua é muito viva, os textos são um objeto de ensino fluido, mas é exatamente esse um fundamento necessário para a conservação do português, não como ele é hoje, nem como já foi no princípio do português em solo brasileiro, mas em como existem muitos “português” no mesmo país. São justamente essas particularidades que chegam à sala de aula quando o estudante ainda é um objeto “em branco”. Esse indivíduo é, na verdade, a manifestação mais limpa da sua própria linguagem, com base apenas na sua própria experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a continuidade do trabalho e estudo pedagógico com textos fora dos contextos escolares, bem como as práticas linguísticas que formam esses textos, são um complemento do processo de letramento. As redes sociais foram uma ponte de comunicação de diversos âmbitos e esferas distintas e com elas, o surgimento e aprofundamento de novas ferramentas de linguagem ganharam um espaço de maior destaque no cotidiano. É, então, pertinente que estas linguagens e estes textos sejam apresentados aos estudantes como o que são: textos. Textos falados, escritos, desenhados, não importa a dimensão, são textos. Potencialmente pedagógicos. Significativamente positivos ao letramento e pertinentes em uma esfera social.

Negar que as práticas pedagógicas de letramento atendem ao cotidiano e que este cotidiano muda é também reduzir o papel do aprendiz enquanto pensador, subestimando suas ideias. Além da falha de não construir no sujeito um leitor crítico, que passa a ser propenso a acreditar em todas e quaisquer informações advindas das mídias sociais antes de questioná-las. A pesquisa, partindo dessas plataformas, são

cada vez mais mobilizadoras, são um espaço rico para o questionamento e podem contribuir consideravelmente para o desenvolvimento da ciência no futuro. Questionadores são o primeiro requisito para se fazer ciência, então cabe à escola não apenas responder às questões, mas convidar os aprendizes a produzir questões.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela ajuda para o desenvolvimento deste trabalho à professora Vânia Costa, de Ensino da Língua Portuguesa, por apresentar a magnitude da obra de Bell Hooks, e nos conduzir a uma reflexão acerca da língua portuguesa. É uma discussão que aos poucos foi expandindo nossas ideias até chegar ao ponto de encontrarmos algumas incoerências em documentos normativos da educação e falhas significativas no processo, principalmente se tratando de contextos pandêmicos. Também é necessário agradecer aos autores das imagens utilizadas como exemplo nessa. E à minha doce mãezinha, que eu não poderia esquecer, assim como ela, também a minha tia, que juntas me formaram como uma questionadora de tudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 de set. 2022.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yeta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

HOOKS, Bell; Referências. Hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2017.

KOCH, Ingedore G. V. O texto e a construção dos sentidos. 7 ed. São Paulo: Contexto. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação. Out de 2003.

Imagem 1, retirada da página: ofantasticomundodebabs, no Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cin1Al_P0ZV/. Acesso em: 20 de set. 2022

Imagem 2, retirada da página: koangelo, no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CikD9Cus3Jz/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> Acesso em: 20 de set. 2022

Imagem 3, retirada da página: livro_docelivro, no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CiLgwLWPRAX/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 20 de set. 2022.

MULTIMODALIDADE: AÇÕES DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA QUILOMBOLA

RODRIGO VIEIRA DO NASCIMENTO¹
LILIANE SCARPIN DA S.STORNILO²
MARIANA DA SILVA NETA³

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar, pensar e propor sugestões didático-pedagógicas para práticas discursivas de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, levando em conta os conhecimentos sobre os novos modos de linguagem e o letramento multimodal crítico. Para esta investigação, iremos considerar a realidade dos povos quilombolas como pano de fundo. A ideia é que as propostas didático-pedagógicas interdisciplinares, oriundas de um projeto de letramento, partam do contexto de textos multimodais e possam valorizar a história, identidade, as tradições e a memória das comunidades quilombolas. O foco é, para tanto, os quatro eixos das práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e a análise linguística/semiótica. Esta proposta, assim, a partir de competências e habilidades específicas, dispostas na BNCC (2018) e DCT (2019), estará fundamentada por campo de atuação/eixos, objetos de conhecimentos e sugestões pedagógicas. E escolhemos, para esta proposta, a realidade do Estado do Tocantins, com vista a contribuir pedagogicamente nas ações docentes, considerando as práticas discursivas de seus alunos, sobretudo, no que concerne à leitura

- 1 Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (FNT) e Professor na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). rodrigo.vn@unitins.br;
- 2 Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Professora na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). liliane.ss@unitins.br;
- 3 Doutoranda em Educação (Educanorte) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Professora na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). mariana.sn@unitins.br.

e produção de textos multimodais, e possibilite ao aluno reconhecer a identidade, cultura e geo-história das comunidades quilombolas do Estado.

Palavras-chave: Projeto de Letramento Interdisciplinar, Multimodalidade, Educação Básica, Povos Quilombolas.

INTRODUÇÃO

São diversas as orientações curriculares para o trabalho pedagógico centrado em textos que, de fato, circulam na sociedade. Para além disso, Rojo (2017, p. 4) pontua que não basta tão somente a escola enfatizar “os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone”, já que, na realidade contemporânea, as atividades letradas não incorporam, unicamente, textos escritos, mas apresentam também “diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como e-mails, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e outras linguagens” (ROJO, 2017, p. 5). É preciso considerar que, atualmente, o verbal se alia as novas linguagens ou semioses, estabelecendo novas modalidades de letramentos e, portanto, “[...] não podemos mais conceber a palavra escrita como o núcleo central do letramento. Precisamos adotá-lo na sua dimensão plural” (REIS, 2020, p. 135). A realidade contemporânea, a qual agrega, ao texto escrito, inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens, desafia os modelos e concepções pedagógicas tradicionais, o que impõe, sobretudo, à formação inicial de professores de línguas, à apropriação crítica e criativa de linguagens multissemióticas, tendo em vista que é “urgente enfocar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos” (ROJO, 2017, p. 4).

A partir desta discussão, busca-se, com esta proposta, analisar, pensar e propor sugestões didático-pedagógicas para práticas discursivas de professores de Pedagogia da Educação Básica, levando em conta os conhecimentos sobre os novos modos de linguagem e o letramento multimodal crítico. Para esta investigação, iremos considerar a realidade dos povos quilombolas como pano de fundo. A ideia é que as propostas didático-pedagógicas interdisciplinares, oriundas de um projeto de letramento, partam do contexto de textos multimodais e possam valorizar a história, identidade, as tradições, a memória das comunidades quilombolas. O foco é, para tanto, os quatro eixos das práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Esta, proposta, assim, a partir de competências e habilidades específicas, dipostas na BNNC (2018) e DCT (2019), estará fundamentada por campo de atuação/eixos, objetos de conhecimentos e sugestões pedagógicas.

Escolhemos, para esta proposta, a realidade do Estado do Tocantins, com vista a contribuir pedagogicamente nas ações docentes, considerando as práticas discursivas de seus alunos, sobretudo, no que concerne à leitura e produção de textos multimodais, e possibilite o aluno reconhecer a identidade, cultura e geo-história das comunidades quilombolas do Estado.

Esta proposta se constrói a partir de problematizações acerca do letramento crítico multimodal do professor de Pedagogia, bem como do seu posicionamento prático e pedagógico em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Desse modo, o problema norteador da discussão envolverá, com efeito, uma reflexão acerca das seguintes questões formuladas para o processo heurístico: a) de que maneira o letramento multimodal pode ser trabalhado em sala de aula pelos professores de Pedagogia e qual a contribuição do texto multimodal no desenvolvimento de letramentos necessários ao engajamento dos alunos nas mais diversas esferas sociais? b) de que forma um projeto de letramento, contemplando várias ações pedagógicas e abordando os estudos das populações quilombolas, pode contribuir para a ampliação do leque de informações de conteúdos linguísticos, etimológicos, geo-históricos, socioculturais, antropológicos na prática pedagógica do Ensino Fundamental da Educação Básica?

Justifica-se este trabalho pela emergente dinâmica comunicacional e a cultura digital que cada vez mais se instauram socialmente e que, porventura, indiretamente, atingem o cenário educacional num todo, desafiando paradigmas metodológicos de ensino arraigados. As práticas discursivas/sociais multissemióticas do cenário atual têm requerido uma postura docente desafiadora, carecendo de uma “formação de profissionais que atuem efetivamente em sala de aula numa tentativa de promover a formação integral e plena almejada pelos documentos oficiais de educação” (LIMA, ALVES, 2017, p. 111). São importantes, desse modo, as discussões que ressaltam a formação do professor nesse contexto pós-moderno, principalmente, as reflexões que destacam que devemos fazer face a essas mudanças na direção da formação de cidadãos críticos e éticos. Nesse sentido, destacamos ainda a necessidade de realçarmos e destacarmos a cultura, história e memória dos povos quilombolas, a fim de entender, conhecer e respeitar a historicidade e ao campesinato negro brasileiro.

METODOLOGIA

O levantamento bibliográfico será substancial em toda esta proposta extensionista, já que influencia decisivamente na execução da demais etapas. Nesse sentido, antes de tudo, será efetuado um levantamento bibliográfico a respeito da temática em questão, visando à identificação do maior número possível de informações (MARCONI; LAKATOS, 2003). Buscar-seá, a priori, um aporte bibliográfico que corresponda às demandas e aos domínios desta proposta, pautando-nos em fontes seguras e confiáveis, advindas de livros, dissertações, teses e artigos científicos. Quanto ao acesso dessas fontes, será de forma manual e eletrônica.

Visa-se, ainda, explorar as concepções parametradas dos documentos oficiais sobre a utilização das práticas de multiletramentos e as práticas de linguagem contemporâneas que envolvem os novos gêneros e textos multissemióticos. Para isso, nos pautaremos nas orientações do Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o Ensino Fundamental do Estado do Tocantins (2019) e a proposta política nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Como sugere Bardin (2016), essa análise documental será efetuada por meio da análise de conteúdo, será desenvolvida a partir de três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A abordagem qualitativa será adotada como tratamento apropriado para construir teórico-metodologicamente os sentidos que versam as ações pedagógica desta proposta. E, nessa linha, seguimos as premissas investigativas do método indutivo, como procedimento sistemático para a observação, levantamento e constatação de hipóteses, no fito de melhor descrever e explicar os fatos observados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Não há como separar a linguagem do sujeito, da vida, do mundo. Em Benveniste (1991), temos a concepção de que a linguagem é constitutiva do sujeito, dada a civilidade e a sociabilidade dos seres humanos. O caos significativo e ordenado da linguagem promove o mundo, ao estabelecer ideologias, contatos culturais, as relações socialmente organizadas, os quais são determinantes na constituição do sujeito.

Esta perspectiva se relaciona à concepção de letramento, no seu sentido amplo, de viés social e político, o qual tem propiciado um olhar cuidadoso às questões das “práticas sociais de uso da linguagem, em sua modalidade oral e escrita, enfatizando os diversos gêneros discursivos e os processos de interação entre as pessoas” (TASSONI, 2012, p. 194). Destacam-se, nessa vertente, os estudos de Kleiman (1995, 2001); Soares (1998, 2003, 2004); Rojo (2009, 2017) e Tfouni (2006, 2010), que contribuíram, sobretudo, para delinear uma nova forma de entender a presença da língua escrita na sociedade, fazendo-o por meio de uma interessante interface com estudos de outras áreas, principalmente, pelo viés da Sociologia e Antropologia.

O fenômeno do letramento é observado por Street (2003) sob o ponto de vista de dois modelos. O modelo autônomo parece corresponder à forma como boa parte de nossas escolas tem procedido, historicamente, o trabalho com a língua escrita, o qual concebe a escrita como um produto completo em si mesmo e um processo neutro e técnico. Para contrapor-se a essa visão, o modelo ideológico oferece “uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2003, p. 4). O fato é que, segundo Street (2003), não se deve instituir uma polarização entre os dois modelos, em outras palavras, não devem ser propostos, pedagogicamente, como opostos polares, deve-se partir do imbricamento entre eles.

Os eventos e as práticas de letramento constituem-se, também, dois lados de uma mesma moeda, os quais, relacionados entre si, também, detêm de significativa importância no âmbito da formação de professores de línguas. Para Heath (1982, p. 27), os eventos de letramento se referem a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos”, ou seja, todos os casos em que a escrita se efetiva para fazer sentido em uma situação específica, como o ato de ler uma notícia de jornal. O conceito de práticas de letramento, proposto por Street (2003), foi instituído em diálogo com o conceito de eventos de letramento apresentado por Heath (1982). De acordo com Street (2003), trata-se de uma concepção mais ampla e abrangente de observar os modos culturais de utilização da escrita. O conceito de práticas de letramento se coloca “num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais

e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18). Associa-se, desse modo, as práticas de letramento às “crenças, concepções e valores atribuídos à leitura e à escrita em determinado contexto, ou seja, eventos correspondem à parte visível e práticas à parte invisível do letramento” (VERGNA, 2020, online).

Entende-se, nesse sentido, que o papel da escola, no que respeita ao ensino da leitura e da escrita, deve se fundamentar no reconhecimento das práticas de letramentos (ditas no plural, porque são inúmeras) que caracterizam a realidade microcultural dos alunos, promovendo a resignificação dessas práticas. Nessa conjuntura, são diversas as orientações curriculares para o trabalho pedagógico centrado em textos que, de fato, circulam na sociedade. Para além disso, Rojo (2017, p. 4) pontua que não basta tão somente a escola enfatizar “os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone”, já que, na realidade contemporânea, as atividades letradas não incorporam, unicamente, textos escritos, mas apresentam também “diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como e-mails, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e outras linguagens” (ROJO, 2017, p. 5). É preciso considerar que, atualmente, o verbal se alia as novas linguagens ou semioses, estabelecendo novas modalidades de letramentos e, portanto, “[...] não podemos mais conceber a palavra escrita como o núcleo central do letramento. Precisamos adotá-lo na sua dimensão plural” (REIS, 2020, p. 135).

É possível, então, dentro desse contexto, falar de Multiletramentos, dado que não podemos limitar a existência de uma forma única de letramento, mas múltiplos letramentos. A concepção de multiletramento alicerça-se nas noções de multiculturalidade e a multimodalidade, respectivamente (ROJO; MOURA, 2012). O multiculturalismo é definido como: “[...] uma justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação” (CANCLINI, 2004, p.14). E o conceito de multimodalidade como sendo os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

A realidade contemporânea, a qual agrega, ao texto escrito, inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens, desafia os modelos e concepções pedagógicas tradicionais, o que impõe,

sobretudo, à formação inicial de professores de línguas, à apropriação crítica e criativa de linguagens multissemióticas, multiletramentos e os novos letramentos alunos” (ROJO, 2017, p. 4). tendo em vista que é “urgente focar os que circulam na vida contemporânea de nossos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, aqui, discussões em torno de propostas didático-pedagógicas que ainda estão em desenvolvimento. A ideia é lançar sugestões de trabalho, enquadradas na Pedagogia de Projetos, que podem sofrer adaptações de acordo com os propósitos daqueles que queiram fazer uso delas, considerando as particularidades e adversidades de cada contexto escolar. Tais sugestões didático-pedagógicas visam contribuir, principalmente, para os estudos das práticas relacionadas à leitura e escrita e promover uma aprendizagem significativa e estreitamente pertinente à vida do aluno.

A ideia é que sobressaia, no projeto de letramento, o papel central da(s) linguagem(ens), cujo foco seja a leitura e a escrita a partir de uma ancoragem que permita vislumbrar os seus usos sociais na escola e fora dela. A partir de um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino, incluir-se-á o uso das sequências didáticas – “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O eixo norteador das sequências didáticas será, para tanto, questões voltadas ao léxico quilombola do estado Tocantins e pauta-se no desenvolvimento de competências linguístico-enunciativo-discursivas do aluno. Em diferentes esferas de atividades, as práticas pedagógicas do projeto centram-se em possibilitar o aluno reconhecer os elementos do léxico, cultura e geo-história das comunidades quilombolas do Tocantins.

A proposta do projeto de letramento, de cunho interdisciplinar, deve ser direcionada ao componente curricular de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Educação. Objetiva-se promover, otimizar e/ou ampliar o conhecimento do aluno, no que tange as características linguísticas, socioculturais e as territorialidades quilombolas, ao estimular no aluno o desenvolvimento de habilidades que contribuam para perceber a diversidade cultural na formação

brasileira, presente na identidade cultural local. É importante ressaltar que os objetivos de ensino podem ser observados e revistos mediante o acompanhamento contínuo e progressivo da prática pedagógica.

O projeto de letramento interdisciplinar sustenta-se no desenvolvimento de um conjunto de atividades voltadas ao 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental. As atividades originam-se de um interesse real: valorizar os saberes e fazeres tradicionais dos povos quilombolas. A realização das atividades envolverá a leitura de textos, que, de fato, circulam na realidade social do aluno, e a produção de textos, que serão lidos coletivamente, na relação aluno e professor. Além disso, as atividades manterão uma conexão estreita com a vida dos discentes, será considerada, especialmente, as culturas juvenis e as novas linguagens proporcionadas pelo avanço da tecnologia.

As sequências didáticas do projeto estarão fundamentadas na seguinte pergunta norteadora: léxico dos povos quilombolas, o que tem a nos dizer? Suas propostas deverão ser trabalhadas interdisciplinarmente, respeitando, especialmente, as vivências dos estudantes do 6º ano Ensino Fundamental – estes deverão estar no centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as metodologias ativas ganham espaço nas sugestões pedagógicas empreendidas, posto que os alunos sairão da condição de meramente passivos e ouvintes para ativos e produtores de conhecimento.

O projeto de letramento interdisciplinar estará sistematizado por eixos, campos de atuação, objetos de conhecimentos e sugestões pedagógicas. Os eixos são aqueles já consagrados nos referenciais curriculares da área de Língua Portuguesa, correspondentes às práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. Como sugere o DCT (2019), a ideia é iniciar pelo eixo da leitura, seguido por produção textual, oralidade e análise linguística, com a perspectiva de que os eixos sejam trabalhados de forma integrada e não isoladamente, para que o estudante compreenda a função social da Língua.

Os campos de atuação, fundamentados no DCT (2019) e na BNCC (2017), organizarão as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística) a serem efetuadas no projeto alvitrado. Serão considerados quatro campos de atuação: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. A partir dos eixos, os campos de atuação serão

contemplados com distintos gêneros textuais, a qual terão estreita relação com as competências específicas⁴ de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental. Dessa forma, os gêneros textuais poderão ser trabalhados de três maneiras: a) como objeto de estudo, quando os estudantes identificam a situação comunicativa, o tema/assunto, a forma de organização e finalidade do texto; b) como meio para estudo de outros conteúdos; c) e, também, de forma interdisciplinar, integrando os saberes (DCT, 2019).

Os objetos de conhecimentos deverão estar em consonância aos eixos e campos de atuação, estando eles situados conforme as práticas de linguagem elencadas para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Esses objetos de conhecimentos devem resultar em competências e habilidades, a quais se julgam indispensáveis para a continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade.

As sugestões pedagógicas serão desenvolvidas mediante um conjunto de habilidades básicas a serem atingidas, partindo-se, propriamente, dos objetos de conhecimentos de Língua Portuguesa. As habilidades propostas nas sugestões pedagógicas não devem limitar a autonomia do professor, podendo, claro, serem organizadas conforme as necessidades de cada contexto escolar e as especificidades regionais. As diversas formas de linguagens (verbal - oral ou visual-motora, como Libras e escrita -, corporal, visual, artística, sonora e digital) tornarão objetos de conhecimento no projeto de letramento interdisciplinar, sendo tematizadas as diversas práticas culturais das comunidades remanescentes quilombolas, no intuito de que sejam valorizados como linguagens que expressam e integram as pessoas.

Nesse contexto, propõe-se que as avaliações sejam realizadas continuamente, sendo indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto, por se tratarem de uma verificação dos resultados de ações direcionadas ao cumprimento de objetivos previamente planejados. O processo avaliativo, dessa maneira, deve estar centrado no acompanhamento do aluno, por meio de distintas experiências de

4 As competências específicas do componente curricular são meios que buscam possibilitar a “participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 84).

aprendizagem, em conformidade com as competências e habilidades desejadas em cada etapa dessa proposta.

O docente, por meio das estratégias pedagógicas das metodologias ativas, poderá conduzir as atividades pelo período de até quatro semanas, de acordo com os eixos, campos de atuação e objetos de conhecimentos pre-estabelecidos. Para cada semana, recomenda-se que seja adotado um eixo e um campo de atuação, a fim de se atingir competências e habilidades por intermédios objetos de conhecimentos definidos. Exempflca-se, a seguir;

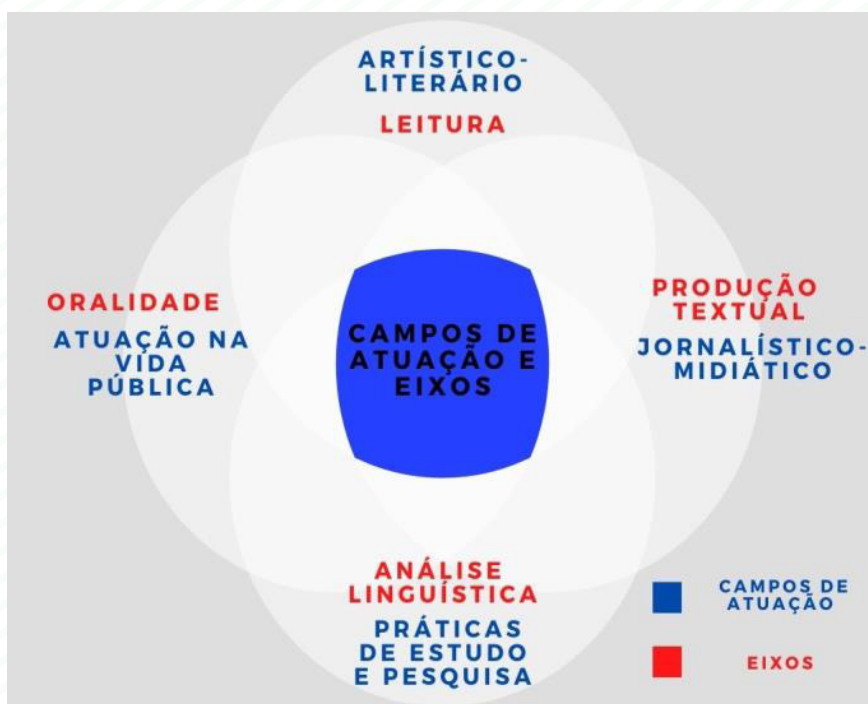


Figura 08: Eixos e Campos de atuação para desenvolvimentos o projeto de letramento interdisciplinar

Fonte: do autor (2022).

Direciona-se este projeto de letramento ao ensino presencial, porém, se for o caso, o docente poderá conduzir suas ações ao modelo de ensino híbrido, pela mescla de abordagens do ensino presencial tradicional e da Educação a Distância (EaD). Os alunos serão condicionados a desenvolverem atividades de acordo com os objetivos traçados pelo professor para a aula em questão.

Por ser um projeto flexível, em que as propostas didático-pedagógicas também podem ser voltadas ao ensino híbrido, em que existe a realidade da sala de aula física e on-line, o professor poderá optar por desenvolver as atividades conforme modelo rotacional de Horn e Starker (2015), em que as aulas são sistematizadas segundo rotações por estações. Nesse sentido, a ideia é que sejam organizados grupos entre os alunos, em que cada grupo possa executar as ações do projeto segundo as competências e habilidades traçadas pelo professor para a semana da atividade. Cada semana destinada às ações do projeto serão chamadas de estações. A cada estação, devem ser elaboradas atividades distintas e independentes, mas funcionando de forma integrada no projeto, para que, ao final de cada aula e estação, os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos.

O professor e o aluno desempenham papéis distintos no desenvolvimento das ações. Alicerçado o projeto de letramento na metodologia ativa de aprendizagem, o aluno é protagonista do processo de aprendizagem, ao participar do processo de forma mais direta. Tendo o aluno como principal agente do seu processo educacional, o docente é responsável por auxiliar e encaminhar os alunos às atividades propostas de cada estação, para que o conhecimento além de ser transmitido, seja construído e efetivado.

De forma geral, o intuito é oferecer aos professores de Língua Portuguesa um projeto de letramento interdisciplinar que culmine em propostas didático-pedagógicas para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, a qual estabeleça uma inter-relação entre léxico e cultura, por meio de estudos pautados na realidade dos povos quilombolas do estado do Tocantins. Esse projeto, no contexto da comunidade escolar, considera que o patrimônio vocabular é repleto de significado histórico, cultural e social, além de resguardar memórias individuais e coletivas, podendo respaldar a realidade linguística de um determinado povo nos mais diferentes níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de letramento ainda não foi aplicado ou executado e que, portanto, não temos respostas claras e exatas de como este poderá, na prática, contribuir na Educação Básica. Porém, acredita-se que as ações pedagógicas do projeto podem auxiliar, substancialmente,

na prática docente. Nesta proposta, pensamos possibilitar ao aluno conhecer as comunidades quilombolas, sua relevância social, cultural e história, que traduzem as marcas e identidade de seu povo, por meio da linguagem, por meio da multimodalidade. Os estudo lexicais como conteúdo pedagógico envolve uma ação e um fazer interdisciplinar como uma prática de ensino, uma vez que, no processo de nomeação, podem estar imbricados e relacionados vários fatores. E, quando o foco é a escola, o fazer interdisciplinar exige uma mudança de postura, uma quebra de paradigma. No âmbito deste trabalho, a proposta é apresentar sugestões de cunho didático para práticas de ensino que contemplam o léxico quilombola, a quais exigem um repensar dos processos educativos e possam ampliar as opções de ação didática, criar ambientes de ensino e aprendizagem, favorecer a postura crítica, a curiosidade, a observação, análise e a troca de ideias, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1a ed. São Paulo: Edições 70/Almedina Brasil, 2016.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. São Paulo/SP: Pontes, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas 2003.

REIS, I. S. O letramento multimodal crítico como uma vivência pedagógica. In: PAIVA, F. J. O.; LIMA, A. M. P. (Orgs.). **Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino: debates teóricos e metodológicos**. Vol. 3. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo SP: Parábola Editora. 2012.

_____. **Entre plataformas, odas e protótipos:** novos multiletramentos em tempos de web. The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, Vol. 38 No. 1 jan-jul. 2017.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre "Letramento e Diversidade". Outubro de 2003.

_____. **Letramentos sociais:** Abordagens críticas do letramento desenvolvido, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TASSONI, E. C. M. **A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** a prática docente a partir da voz dos alunos. EccoS Revista Científica, núm. 27, abril, 2012. TOCANTINS, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins**, 2019.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, vol. 14, nº 1, novembro de 2020.

NARRATIVAS E AUTOBIOGRAFIAS EDUCACIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NO PET PEDAGOGIA DA UFCG

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA¹
JACKELINE PEREIRA MENDES²
MARIA LUIZA LIMEIRA DA SILVA³

Este relato de experiência procura elencar as principais ações de um conjunto de atividades articuladas, baseadas inicialmente em estudos de narrativas e autobiografias da esfera educacional, e os múltiplos letramentos decorrentes, junto a um grupo de aproximadamente 20 orientandos do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da UFCG, desde o ano de 2020. As atividades de um PET, programa do governo federal, desenvolvem-se através do trabalho de um tutor (docente), 12 petianos bolsistas e voluntários. Ao longo dos anos, os discentes bolsistas vão se graduando abrindo oportunidade para outros adentrarem no programa.

Um dos principais fundamentos epistemológicos do Projeto Trienal do PET-Pedagogia (2020-2022) é a aprendizagem biográfica. O gênero acadêmico requisitado para a escrita Trabalho de Conclusão do Curso da Pedagogia da UFCG, conforme o currículo em vigor, é o Memorial

- 1 Pós-doutorado em Educação na Fundação Carlos Chagas. Pós-doutorado na Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Tutor do grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com.
- 2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. PETiana discente do Grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com
- 3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista do PET Pedagogia da UFCG. Email: limeiraluizamaria@gmail.com

de Formação. Contudo, foram poucas as turmas concluintes que conseguiram, de fato, escrever um memorial, uma vez que os textos apresentados pelos alunos se configuraram mais como um relatório. Devido a essa lacuna, resolvemos propor que um dos eixos do PET seria a temática geral Formação, profissão e identidade docentes, que se substanciou nas seguintes sub-temáticas: em 2020, Aprendizagem Biográfica e Construção da Identidade Docente; em 2021, Profissão docente em movimento; em 2022, Literatura autobiográfica na constituição do “formar-se”. Esse relato de experiência se constitui como uma síntese das principais atividades trabalhadas.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS GERAIS

As narrativas e autobiografias trabalhadas são provenientes de autores/as cujas trajetórias de vida são reconhecidas e consideradas fonte de inspiração em distintos aspectos na educação. As atividades aqui descritas foram, em sua maioria desenvolvidas a partir das seguintes obras e autores/as: a) narrativas autobiográficas: *Pedagogia da Esperança* e *A Sombra desta Mangueira* de Paulo Freire (2011, 2013); b) autobiografias: *A História de Minha Vida* de Helen Keller (2008); *Eu Sou Malala* de Malala Yousafzai, (2013), *Livre para Voar* de seu pai Ziauddin Yousafzai (2019); c) tese: *Como nos tornamos professoras* de Roseli Cação Fontana (2000), que foi publicada sob a forma de livro. (2000); d) *Memorial Acadêmico Meta-memória: memórias* de Magda Soares (2001), escrito para professor concurso de professor titular da UFMG e publicado sob a forma de livro.

Os conceitos chaves que desencadearam o projeto foram os de aprendizagem colaborativa e de aprendizagem biográfica (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). Do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento de múltiplos letramentos foi possível tendo como direcionamento: leituras e discussões coletivas integrais das obras supracitadas escolhidas, análises de filmes, de documentários e de desenhos animados, participação em curso [com Malala Yousafzai, promovido pela PUCPR, online], atividades escritas de natureza autobiográfica, desenvolvimento e publicação de pesquisas, organização e execução de eventos científicos com a participação dos Petianos, em mesas redondas, como debatedores e palestrantes, visando a aprendizagem de gêneros acadêmicos orais, que, como sabemos, estabelecem uma

relação de continuidade com os gêneros escritos, notadamente no seu planejamento.

Finalmente, sublinhamos que o processo de heterobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2008) foi fundamental para as aprendizagens individuais e coletivas do PET Pedagogia, do tutor e dos petianos, assim como os processos desencadeados por meio da escrita seja dos relatos da experiência de aprendizagem seja das publicações das pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2022, este projeto teve como objetivo geral apresentar os conceitos e pressupostos básicos dos estudos biográficos na educação, no intuito de fomentar a escrita e as aprendizagens biográficas na construção da identidade docente. Seus objetivos específicos foram: a) discutir coletivamente memoriais de formação docente e pesquisas de caráter biográfico; b) fundamentar pesquisas de caráter biográfico na educação; c) acompanhar a construção de diários de aprendizagem e de memorial de formação ao longo do curso de Pedagogia.

As atividades propostas suscitaram aprendizagens biográficas por parte dos integrantes e também o conhecimento de conteúdos básicos da abordagem autobiográfica em educação. Entre os conceitos mais explorados, tivemos: as experiências educadoras, a relação memória e identidade (JOSSO, 2004), a sedução e a injunção biográficas (PASSEGGI, 2011). Não conseguimos, por outro lado, desenvolver uma escrita mais contínua a partir de diários de aprendizagem como era um dos nossos objetivos iniciais. No entanto, a reflexão e a escrita biográficas acompanharam uma série de atividades diretas e indiretamente. No ano de 2020, os autores/as mais estudados foram: a) Magda Soares, com o seu clássico *Meta-memória: memórias*, uma tese para professor titular da UFMG; b) Paulo Freire e seu livro *Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*; c) artigos da pesquisadora Passeggi (2020; 2021), especialista em narrativas autobiográficas.

No ano de 2021, continuamos o estudo coletivo de um conjunto de publicações sobre a história da profissão docente e a pesquisa (auto)biográfica em educação com o projeto “Profissão docente em movimento”. Nosso objetivo geral foi: aprofundar conceitos e pressupostos básicos dos estudos da profissão docente, no intuito fomentar

aprendizagens biográficas na construção da identidade docente. E os objetivos específicos foram: a) discutir obras de caráter biográfico e pesquisas sobre a profissão docente; b) elaborar diários de aprendizagem das atividades do PET-Pedagogia e dos estágios supervisionados; c) elaborar narrativas escritas sobre a constituição do ser/tornar-se professor/a.

Com a realização de tal atividade, foi possível aprofundar os fundamentos para a realização de pesquisas biográficas em educação, ao fomentar o exercício prático da escrita autobiográfica, visando o desenvolvimento profissional em Pedagogia, baseado na autorreflexão.

Um dos teóricos apresentado foi Jerome Bruner (2013), que tem uma vasta obra sobre o pensamento narrativo e a educação. Analisamos integralmente os livros “A Sombra desta Mangueira” de Freire (2013) e “Como nos tornamos professoras?” de Fontana (2000). Segundo as petianas concluintes, na época, esse projeto contribuiu na realização do trabalho final de curso ao ampliar suas bases teóricas, as práticas auto-reflexivas e escritas na constituições do ser/tornar-se professor/a.

No ano de 2021 ainda, o PET comemorou 15 anos de existência e realizou o SePPPEC - um evento desenvolvido pelo PET Pedagogia com a ampla participação da UAEd/UFMG, discutindo o tema geral “A Identidade e o Futuro da Profissão Docente”. Ao longo desse ano, diversas atividades foram realizadas em comemoração, mas o VIII SePPPEC foi considerado a atividade de culminância maior, na qual foi possível divulgar pesquisas realizadas pelo grupo, leituras e experiências de professores colaboradores. O evento online aconteceu nos dias 9, 10, 16 e 17 de dezembro de 2021, com 10 horas de carga horária. As mesas tiveram as seguintes subtemas: O Lugar do PET Pedagogia; O Lugar das Artes; O Lugar do Curso de Pedagogia; e, Experiências e Perspectivas da docência. Esses proporcionaram aos participantes muito interesse pela programação do evento, tendo em vista os retornos recebidos, as interações, via mensagens de texto, no momento do evento. Para o grupo PET Pedagogia, foi fundamental as aprendizagens relativas aos gêneros acadêmicos orais, pois houve planejamento e escrita do texto a ser apresentado, nas mesas redondas, incluindo também a participação na mediação das falas dos integrantes da mesa, o que implica um outro conjunto de competências de síntese, de análise e de interlocução.

A partir do seminário, consideramos a importância de aprofundar as temáticas desenvolvidas, tendo como fundamento a temporalidade humana. Como uma chave interpretativa, a temporalidade permite pensar a articulação entre passado, presente e futuro. Nossos objetivos, neste ano de 2022, têm sido: a) aprofundar temas trabalhados, em anos anteriores, na perspectiva da temporalidade e do futuro da profissão docente. b) promover uma abordagem reflexiva, (auto) biográfica e contemporânea sobre a profissão docente; c) analisar a literatura sobre o futuro da profissão docente articulada ao lugar da educação na sociedade. Até então, tivemos: a) relato de experiência na profissão com a egressa no PET Alidiane), b) palestra em evento nacional com o tutor no CONEDU/2022, c) discussões de artigos, leitura de livros integrais tanto sobre a profissão docente quanto sobre o futuro da docência e a da educação como os livros “Manifesto para mudar a educação” de Edgar Morin e “Prática reflexiva no ofício de professor” de Perrenoud; d) Escritas de textos de natureza reflexiva e (auto)biográfica; e) palestra sobre A história e o futuro da profissão docente (Dr. Adir Ferreira UFRN).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que as narrativas analisadas, ao longo desse projeto, tenham sido forjadas em diferentes contextos históricos e sociais, foi possível analisar pontos de similaridade entre os seus protagonistas no combate às estruturas opressoras, na luta por causas sociais amplas, no equilíbrio entre sofrimento e resiliência em várias fases da vida. Essas narrativas autobiográficas, outros textos (teses, artigos) com propostas biográficas e as atividades de escrita decorrentes (trabalhos e pesquisas) foram fundantes não apenas para o desenvolvimento de competências leitoras e de escrita, mas para forjar a própria identidade como futuros docentes, por meio da interface entre a literatura e educação do grupo e do si mesmo, notadamente em processos de heterobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2008). Entre os letramentos suscitados pela execução deste projeto, destacamos como fundantes em conclusão: o literário, o social, o de resistência e o científico. Amalgamados de múltiplas formas, esses corresponderam aquela ampliação do olhar possibilitada pela literatura de que trata Cosson (2014), no nível escolar, mas que aqui se deram em ambiente universitário.

Palavras-chave: Narrativas. Letramento. Autobiografia. Formação Docente.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Lingüística:** uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da Vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1517-97022006000100011 Acesso em: abril de 2020.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KELLER, Helen. **A História de Minha Vida**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **Ensinar a Viver:** manifesto para mudar a educação. São Paulo: Sulina, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos em la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**. v. XLI, p. 57-79, jun, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: junho de 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional, sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativas dos memoriais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, docência e geração**. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (p. 19-39)

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(transformador). **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 44, p. 1-21, jan/mar. 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3061383-reflexividade-narrativa-e-poder-autotransformador

RABATEL, Alain. **Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

YOUSAFZAI, Malala.; LAMB, Christina. **Eu sou Malala**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

YOUSAFZAI, Ziauddin; CARPENTER, Louise. **Livre para voar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NEUROCIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO 'A TRILHA DE VIVI'

MARIA INEZ MATOSO SILVEIRA¹

MARIA SILMA LIMA DE BRITO²

LEONOR-SCLiar CABRAL³

RESUMO

Com a contribuição das evidências científicas de como o cérebro aprende a ler e dos fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização (SSA), este estudo apresenta uma proposta de jogo (A trilha da Vivi) para alfabetização com a possibilidade de, através da ludicidade, auxiliar a criança em tal processo, sabendo que aprender a ler é uma tarefa que requer uma fundamentação das Ciências Cognitivas e, mais recentemente, dos estudos da neurociência. Assim, baseamo-nos, principalmente, nas pesquisas de Dehaene (2012), Scliar-Cabral (2013), Morais (2013, 2014) e Silveira e Oliveira (2015). O jogo é fundamentado no Sistema Scliar de Alfabetização, Módulo 1, com foco na leitura e está sendo aplicado em crianças com autismo e dislexia. Os resultados de sua aplicação e os relatos dos pais e professores que já utilizaram o

1 Professora e Pesquisadora da UFAL- Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e do Mestrado Profissional em Letras. Líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – GETEL. Membro atuante do NEPEAL-Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização de Alagoas – Centro de Educação – UFAL. E-mail: mimatoso@oul.com.br

2 Mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura- PPGLL da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Graduação em Letras – UNEAL. Especialista em Letras- UPE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNINTER. E-mail: mariasilma95@gmail.com

3 Prof.^a Emérita pela UFSC, Pós-Doutorado pela Université de Montréal, Doutorado pela USP, Prof.^a Titular aposentada da UFSC, Presidente Honorária e cofundadora da International Society of Applied Psycholinguistics e autora do Sistema Scliar de Alfabetização. E-mail: leonorsc20@gmail.com

jogo confirmam o avanço das crianças participantes do estudo, como, também, destacam a sua contribuição para a melhoria em leitura dos aprendizes.

Palavras-chave: Neurociência. Sistema Scliar de Alfabetização. Jogo 'A tri-lha da Vivi'.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil tem apresentado, há anos, índices indesejáveis nas avaliações nacionais e internacionais de leitura. Esses resultados mostram que, em sua maioria, os alunos estão terminando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental – anos iniciais – sem desenvolver, ainda, a leitura fluente.

Vários estudos têm evidenciado as dificuldades que alunos enfrentam, infelizmente, chegando até mesmo ao ensino médio com dificuldades como aponta os últimos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em sua edição 2018 (INEP), que apontou no Brasil uma baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação.

Conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em leitura o Brasil apresentou: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55º e 59º, como também, em leitura, os índices estão estagnados desde 2009. Diante dos fatos que são postergados há anos, urge a necessidade de uma mudança nas políticas públicas voltadas para o ensino da leitura e escrita. Como também, uma proposta metodológica para o ensino da leitura nos anos iniciais. Com efeito destaca Silveira,

Apesar da maioria das pessoas esclarecidas terem plena consciência da importância da leitura, o fato é que convivemos há anos com um ensino básico, principalmente na escola pública, que tem se mostrado ineficaz no que diz respeito ao ensino desta habilidade. (SILVEIRA, 2015, p. 32).

Como bem destaca Silveira, muito tem se falado sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da habilidade da leitura, porém pouco foi realizado para mudar este panorama que assola em especial as escolas públicas. Com isso, urge a necessidade de metodologias de ensino que possam contribuir para minimizar essa situação gritante do ensino da leitura. Destacamos neste artigo as principais dificuldades que a criança encontra para tornar-se um leitor fluente, como também quais os avanços que os estudos da neurociência apontam para uma melhoria da aprendizagem da leitura. Ademais,

fundamentado no Sistema Scliar de Alfabetização e nas evidências científicas da neurociência, desenvolvemos um jogo

(A trilha da Vivi) que pode contribuir para inserir a criança no universo da ludicidade e da leitura de maneira dinâmica.

No âmbito da educação quando se fala em neurociência é ocasionado um certo espanto ou repulsa por considerar uma área exclusiva da medicina ou da psicologia, portanto nas últimas décadas a temática tem adentrado o espaço educacional mostrando-se eficaz na explicação de alguns aspectos relacionados à leitura e à escrita. Dito isso, a neurociência poderá contribuir para a alfabetização, com contribuições profícuas para este mecanismo tão complexo que é o ato de ler.

A alfabetização é considerada a primeira etapa do ensino explícito da leitura; é o primeiro grande desafio escolar para as crianças nos anos iniciais. Nas palavras de Cagliari (2009, p. 64) sobre este processo de descobrimento “Uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada”. Então, entrar neste mundo de descoberta requer do “pequeno cientista” o conhecimento claro e explícito de como funciona o sistema de escrita no caso do Brasil o Sistema de Escrita Alfabética. Assim, durante o processo de alfabetização devem ser desenvolvidas diferentes atividades que possam contribuir para uma leitura proficiente.

Os recentes estudos e descobertas científicas da neurociência nos últimos anos apontam para um entendimento dos processos envolvidos na alfabetização pretendendo explicar como acontece a reciclagem dos neurônios em uma região chamada occipital-temporal ventral esquerda (DEHAENE, 2012), responsável pelo reconhecimento dos “traços invariantes que diferenciam as letras entre si e para o das letras e dos grafemas associados aos fonemas, com a função de distinguir significados” (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 41),

Essas descobertas do processamento cerebral no momento da leitura só são possíveis graças à contribuição da imagem por ressonância magnética (IRMf), à eletroencefalografia (EEG) e à magnetoencefalografia (MEG), que possibilitaram rastrear como o cérebro trabalha durante o ato de ler. Os estudos são descritos pelo neurocientista

Dehaene⁴ em sua obra – *Os Neurônios da Leitura*, que teve como tradutora no Brasil a psicolinguista Scliar-Cabral⁵, da Universidade Federal de Santa Catarina. Na referida obra, Dehaene (2012) esmiúça o processamento cerebral da leitura, descrevendo detalhadamente o processo aparentemente *mágico* que ocorre desde a captação de *manchas no papel* até a busca do significado das palavras e, finalmente, o sentido do texto.

No que concerne ao funcionamento do cérebro no processo de aquisição da leitura, o neurocientista Dehaene esclarece:

Tudo começa na retina. Ao entrar nela, a palavra desfaz-se em mil fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão (DEHAENE, 2012, p. 26).

Dito isso, ensinar os neurônios da leitura a aprender, a reconhecer a direção dos traços que compõem as letras e a decodificar o código alfabético é bastante complexo e necessita do apoio de métodos eficientes e conhecimento de todos os envolvidos no processo de alfabetização sobre os avanços que a neurociência propõe, fundamentado em Dehaene (2012) e Scliar-Cabral -2013 apresentamos alguns destes avanços:

como o de Montessori⁶, pois, em seus estudos, a médica italiana constatou que quanto mais associações (visuais, táteis, auditivas e olfa-

4 Diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do *Collège de France* e uma das maiores autoridades mundiais no estudo do cérebro. As principais descobertas desse estudo podem ser encontradas na obra *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

5 Leonor Scliar-Cabral é Professora Emérita da UFSC. Tem doutorado na USP e Pós-Doutorado pela Université de Montréal. Presidente Honorária e cofundadora da *International Society of Applied Psycholinguistics* e autora do *Sistema Scliar de Alfabetização*.

6 O método Montessori parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais conhecidos de seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar o raciocínio.

tivas) forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem, tanto mais rápida e profunda a aprendizagem da leitura, conforme a instrução a seguir:

Entregar à criança um material constituído de pequenos cartões lisos sobre os quais são aplicadas letras do alfabeto, recortadas em folhas de lixa; a criança toca-as no sentido da escrita, repetindo o gesto. O sinal do alfabeto fixa-se assim duplamente na memória, graças à vista e ao tato (MONTESSORI, 1990, p.194).

Como apresentado, as atividades sensoriais contribuem para a fixação do conhecimento das letras do alfabeto, mas a citada autora destaca ainda que a construção da escrita não se dá de maneira natural, porém consiste em ajudar o desenvolvimento natural da criança. Trata-se de “ensinar” claramente o que não depende mais só da própria natureza do homem. Com esta afirmação compreende-se que a escrita é um produto cultural e não natural da criança.

METODOLOGIA

Público alvo: crianças em processo de alfabetização.

Objetivo do jogo: Desafiar a criança ao longo do caminho para ir descobrindo os passos da personagem Vivi e seus amigos para encontrar o cachorro Lulu que se perdeu. Porém, em cada desafio, as crianças encontrarão atividades para estimular a leitura e o desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica. Fundamentado no Sistema Scliar de Alfabetização - SSA (SCLIAR- CABRAL, 2013), Módulo 1, com foco na leitura, cuja aprendizagem segue as seguintes etapas:

- 1ª, reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços essenciais que diferenciam uma letra de outra e da própria letra (reciclagem neuronal);
- 2ª, reconhecimento do grafema e de seu valor (consciência fonêmica);
- 3ª, atribuição do acento de intensidade, reconhecimento dos vocábulos átonos e de onde começam e terminam as palavras escritas (consciência fonológica).

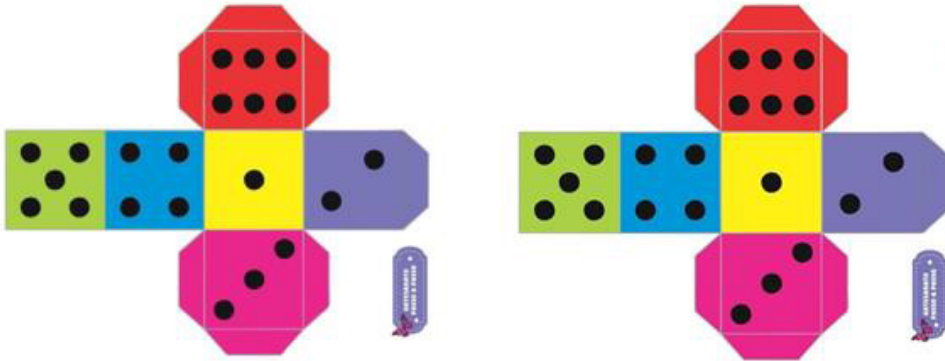
Participantes: 2 a 4 jogadores Jogo é composto:

1 trilha



Elaboração: Professora Silma Brito
 Designer Gráfico: Dellériações

2 dados (para criança montar)

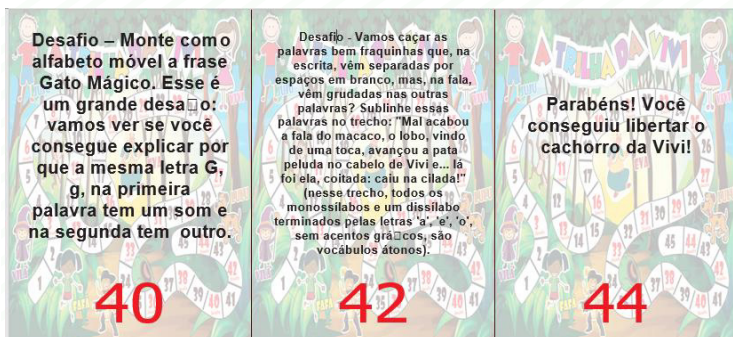


2 - Alfabeto móvel com letras maiúsculas e minúsculas

a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
g	h	i	j	k	l	g	h	i	j	k	l	G	H	I	J	K	L	G	H	I	J	K	L
m	n	o	p	q	r	m	n	o	p	q	r	M	N	O	P	Q	R	M	N	O	P	Q	R
s	t	u	v	w	x	s	t	u	v	w	x	S	T	U	V	W	X	S	T	U	V	W	X
y	z	ã	â	á	ç	y	z	ã	â	á	ç	Y	Z	Ã	Â	Á	Ç	Y	Z	Ã	Â	Á	Ç
ê	é	í	õ	ó	ô	ê	é	í	õ	ó	ô	Ê	É	Í	Õ	Ó	Ô	Ê	É	Í	Õ	Ó	Ô

19 cartas com desafios

<p>Desafio – Busque no canto direito da trilha o nome da personagem principal da história e leia em voz alta. Depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (fonema) de cada letra (grafema), passando o dedinho em cada letra.</p> <p>3</p>	<p>Desafio - Vivi foi visitar sua vovó. Leia o nome da vovó, bem no centro da trilha e monte o nome da vovó, pronunciando o som (fonema) de cada letra (grafema), ao mesmo tempo em que passa o dedinho, seguindo a direção de cada traço da letra.</p> <p>6</p>	<p>Desafio - O que a Eva era da Vivi, na história? E o marido da Eva, o que era da Vivi? Monte com o alfabeto móvel essas palavras e pronuncie o som (fonema) de cada letra (grafema), passando o dedinho em cada letra.</p> <p>8</p>	<p>Desafio - Leia o nome da amiga de Vivi que está bem embaixo na trilha e, depois, pronuncie o som (fonema) de cada letra (grafema).</p> <p>11</p>
<p>Desafio - Pronunciando o nome da amiga da Vivi, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco na sílaba mais fraca.</p> <p>13</p>	<p>Desafio - Cante a música: Viva, Vivi, Viva, vovó, Quem chegar primeiro Ganha pão-de-ló.</p> <p>16</p>	<p>Desafio- Monte com o alfabeto móvel a frase: Viva, Vivi.</p> <p>19</p>	<p>Desafio - Qual a fruta favorita de Vivi? uva (monte-a como alfabeto móvel)</p> <p>21</p>
<p>Desafio - Tenho casca branca, fraca, mas protetora. Se eu não estiver na cozinha, estou no ninho da galinha. O que é? Adivinhe a palavra, monte-a com o alfabeto móvel e pronuncie o som (fonema) de cada letra (grafema), ao mesmo tempo em que passa o dedinho, seguindo a direção de cada traço da letra.</p> <p>23</p>	<p>Desafio – A vovó tem um baú que tem muitas histórias. Um dia, ela contou a história de Nina e a Luva. Você conhece outras histórias? Conte uma de que você goste.</p> <p>25</p>	<p>Desafio - Busque embaixo, no canto esquerdo da trilha o nome de uma personagem muito má da história de Vivi. Leia em voz alta, depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (fonema) de cada letra (grafema), passando o dedinho em cada letra.</p> <p>27</p>	<p>Desafio - Busque mais embaixo, no lado direito da trilha o nome de um cachorrinho, personagem da história de Vivi. Leia em voz alta e, depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (fonema) de cada letra (grafema), passando o dedinho em cada letra.</p> <p>29</p>
<p>Desafio - O cachorro de Vivi fugiu, ou será que a vila o prendeu? Vivi foi pedir ajuda a um amigo. Como é o nome do amigo de Vivi e Fafá? Busque no canto esquerdo da trilha o nome do amigo de Vivi e Fafá e leia em voz alta. Depois, monte com o alfabeto móvel o nome e pronuncie o som (fonema) de cada letra (grafema), ao mesmo tempo em que passa o dedinho, seguindo a direção de cada traço da letra.</p> <p>31</p>	<p>Desafio - Os amigos saíram à procura de Lulu. No caminho, encontraram um bicho nadando. Monte com o alfabeto móvel o nome do bicho e, pronunciando o nome do bicho, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco na sílaba mais fraca.</p> <p>33</p>	<p>Desafio - Apareceu no caminho um macaco no cipó. Monte com o alfabeto móvel as palavras (macaco no cipó) e depois as leia. A seguir, pronunciando o nome da última palavra, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco na sílaba mais fraca.</p> <p>36</p>	<p>Desafio - No caminho, Vivi e seus amigos encontraram um gato de bigode. O gato era mágico e tinha um cinto de fivela. Monte com o alfabeto móvel as últimas duas palavras (cinto e fivela) e depois as leia. A seguir, pronunciando o nome da última palavra, bata palmas mais forte na sílaba mais forte e mais fraco nas sílabas mais fracas.</p> <p>38</p>



6 estrelas que representam os pinos de marcação na trilha.



REFERENCIAL TEÓRICO

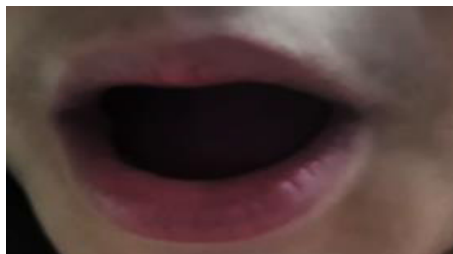
A aprendizagem da leitura como já explicitado demanda de um grande esforço cognitivo, não é algo natural que a criança aprende sozinho. Por isso, algumas dificuldades surgem ao longo do processo, contudo é necessário que os envolvidos no processo possam ter conhecimentos necessários, como em alguns casos os professores alfabetizadores acreditam que ensinar que “B” com a “A” é “BA” está trabalhando a base alfabética, porém o nosso sistema de escrita não é silábico e sim alfabético, esse é apenas um de muitos exemplos de algumas metodologias utilizadas em sala de aula que somente contribuem para confundir a aprendizagem das crianças.

A primeira dificuldade que apresentamos é como **desmembrar a sílaba**, ou seja, como o nosso sistema é alfabético e não silábico o aprendiz precisa associar um grafema e seu respectivo fonema, para desmembrar a sílaba, corrobora Scliar-Cabral, (2013, p.97) “antes de se alfabetizar o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as

separam na escrita, nem contrastes ente os sons que constituem as sílabas.” Dito isso a pesquisadora exemplifica que perceber o contraste entre as unidades que constituem as sílabas requer, portanto, desmembrá-la para isso o aprendiz precisa de alguns conhecimentos como as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal como também, os seus respectivos gestos articulatórios observe as imagens abaixo:



Pi
Lábios distensos



Pó
Lábios Arredondados

Fonte: a autora.

Observando as imagens e a escrita das palavras, embora o fonema inicial /p/ (que não pode ser realizado isoladamente) seja o mesmo o movimento fonoarticulatório ficou diferente, isso ocorre porque “o programa motor do cérebro envia os comando aos músculos do aparelho fonador por unidades silábicas, como a vogal [i] é distensa ao pensar em dizer o [pi], os lábios já se preparam ocorrendo um fenômeno de antecipação. Por isso que o professor não deve ensinar pelo o método da “boquinha” e sim desenvolver habilidades que a criança possa ir percebendo essa relação entre grafemas e fonemas.

Uma segunda dificuldade é solicitar que a criança **pronuncie isoladamente as consoantes oclusivas** também chamadas de [- contínuas], momentâneas ou plosivas⁷ são elas: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/ podem ser pronunciada somente com o apoio de uma vogal, como em [Pi] e [PA] [PI’PA], como também com uma consoante que permita a passagem de ar.

7 Que resulta da ruptura pelas moléculas de ar de um obstáculo à passagem causando um efeito perceptual de explosão (Scliar- Cabral, 2013, p. 100)

Outra dificuldade que a criança encontra é em relação ao traçado das letras, ou seja, para o reconhecimento dos traços que constituem as letras, como no caso o traçado das letra do nosso sistema alfabético é fundamental distinguir a diferença entre a direção dos traços para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo. Tal conflito resulta na grande dificuldade de tal aprendizagem, o que leva as crianças a persistirem por maior ou menor tempo na leitura e escrita espelhada chegando em muitos momentos a serem rotuladas em sala de aula como dislêxicas, porém em alguns casos é apenas uma falta de atividades que desenvolvam a assimetria dos traços invariantes que compõem as letras. Para isso é fundamental orientar a criança a fazer o movimento das letras da direita para esquerda e de cima para baixo.

Continuando com a temática sobre as principais dificuldades que as crianças enfrentam na alfabetização, é necessário compreender e ter bem definido em especial por parte dos professores alfabetizadores o que é a consciência fonêmica e a fonológica sabendo que, desenvolver essas habilidades é indispensável para a aprendizagem da leitura, Morais (2004, p. 43) apresenta algumas condições as quais a “primeira condição é a compreensão do princípio alfabético ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas”. Acrescenta que para o desenvolvimento desta primeira condição é primordial tomada de consciência dos fonemas que não é espontânea, necessita de um ensino explícito e sistemático. A segunda condição é aprender a decodificar (para ler) e a recodificar (para escrever), o que implica adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio dos procedimentos de decodificação e recodificação”. (op. cit. p. 44). Sendo assim, podemos compreender nas palavras de Morais (2004) que no processo inicial da leitura o desenvolvimento das habilidades de reconhecer o código alfabético e a relação grafema-fonema são condições sine qua non para uma leitura fluente. Dito isto, se faz necessário apresentar o conceito de consciência fonêmica e fonológica e como desenvolver essa habilidade na criança.

Para Scliar-Cabral (2013), a Consciência Fonológica decorre da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre a linguagem de forma consciente utilizando uma linguagem, ou, como afirma Morais (2014, p.36), “é o reconhecimento consciente da fonologia da língua”. Ou, dito de outro modo, é a consciência, no português escrito das unidades, ou seja, dos grafemas e de suas relações com os fonemas na

leitura e dos fonemas e de suas relações com os grafemas, na escrita, bem **como da ordem que tais unidades ocupam na sílaba (consciência fonêmica)**; de onde começam e terminam as palavras com sílaba mais intensa, sabendo atribuir-lhes a intensidade na leitura e sabendo colocar os acentos gráficos na escrita, bem como saber distinguir os monossílabos e dissílabos átonos dos tônicos na leitura e saber separar os monossílabos e dissílabos átonos das demais palavras, na escrita evitando a hipossegmentação **(consciência fonológica)**.





Partindo do exposto, é pertinente ressaltar que alguns pesquisadores usam a consciência fonêmica e fonológica como sinônimas, ambas, de fato buscam o reconhecimento do sistema alfabético, porém como ressalta Scliar- Cabral (2018) existem diferenças, a saber: **na Consciência fonológica o aprendiz precisa saber como desmembrar a cadeia de fala em palavras separadas por espaços em branco na escrita, ou seja, o conhecimento consciente sobre onde começa e termina uma palavra e também onde cai o acento de intensidade.**

A consciência fonêmica **é o conhecimento consciente das unidades que servem para distinguir os significados entre as palavras, embora tais unidades sejam destituídas de significado.** Sabendo, pois, que o fonema⁸ é uma representação mental, por isso, o aprendiz não tem acesso direto a tal representação: ele precisa desmembrar a sílaba em suas unidades constitutivas, chegando ao som que realiza tal fonema (entidade psíquica) a fim de associá-lo ao seu respectivo grafema, realizado por uma ou duas letras no português escrito. Os fonemas, que não aparecem na cadeia da fala, são realizados por sons que se superpõem uns sobre os outros. Assim, Scliar-Cabral conclui que

O desenvolvimento da consciência fonêmica é necessário à aprendizagem dos sistemas alfabéticos porque nesses sistemas os grafemas realizados por uma ou mais letras, representam um fonema: não é uma sílaba, nem muito menos uma ideia. (SCLIAR-CABRAL, 2018, p.113-114).

8 A definição clássica de fonema, estabelecida pelo linguista R. Jakobson (1949), é: o fonema é um feixe de traços distintivos. (Scliar- Cabral, 2013, p. 101)





Dito isso, a pesquisadora exemplifica que na palavra “missa” há cinco letras e somente quatro fonemas observemos o quadro abaixo:

GRAFEMA		FONEMA
< m >		/m/
< i >		/i/
< ss >		/s/
< a >		/a/

Quadro 1 – consciência fonêmica

Fonte: (Elaboração: a autora)

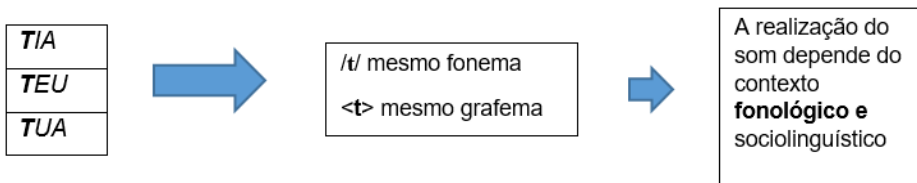
O fonema tem a função de distinguir significados, portanto, eles só podem ser ensinados no contexto de palavras, nunca isoladamente: se substituir o segundo segmento teremos “massa”.

FONEMA	
	/m/
	/a/
	/s/
	/a/

Quadro 2 – Consciência Fonêmica 2

Fonte: (Elaboração: a autora)

Assim, ainda fundamentada nas experiências de Scliar-Cabral (2018, p. 41) esclarecemos que alguns estudos realizados por pesquisadores “sem formação em linguística apresentam uma dificuldade em distinguir a diferença entre som e fonema”. A autora esclarece que seja qual for a representação mental do fonema, ela tem que dar conta de todas as realizações possíveis em sons deste mesmo fonema. Como podemos perceber nas palavras:



Quadro 3 – Realização do fonema

Fonte: (Elaboração: a autora)

Diante do exposto, a pesquisadora concluiu que, para se alfabetizar, é necessário desenvolver simultaneamente a consciência fonêmica, ou seja, faz-se necessário um ensino explícito do desenvolvimento dessa consciência. Por exemplo em /bala/ e /mala/, os fonemas /b/, /m/ não têm significado, mas servem para distinguir significados; /b/ e /m/ não significam nada isoladamente, fora do contexto da palavra, mas, trocando um pelo outro no contexto /_ala/, o significado se altera.

Assim, como apontam as pesquisas, a escola precisa promover atividades que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, uma vez que a maioria das crianças ao chegar aos anos iniciais do Ensino Fundamental não foram estimuladas a reconhecer os fonemas e grafemas.

Como exposto, o desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica são fundamentais para o processo da alfabetização e os aspectos a elas intrínsecos devem ser trabalhados explicitamente desde a Educação Infantil. Por fim, os estudos advindos das ciências cognitivas sobre processamento da leitura e desenvolvimento da consciência fonológica já comprovam que aspectos linguísticos e meta-linguísticos aqui apresentados formam um aparato significativo para melhor direcionar o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, podendo contribuir para superar algumas das dificuldades que o estudante enfrenta como também, favorecer para possíveis soluções visando à diminuição do fracasso em leitura nos anos iniciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O experimento com o jogo está em processo de validação, por isso os resultados estão em andamento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

REFERÊNCIAS

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**. Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, José. **Criar leitores**: Para professores e Educadores. Barueri, SP: Manole, 2013

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. **A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva**. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. (Orgs.) Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. **Entre a pré-leitura hábil; condições e patamares da aprendizagem**. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013a.

_____. **As aventuras de Vivi**. Florianópolis: Lili, 2014.

_____. **Processamento botton-up na leitura**. Veredas on-line – Psicolinguística. p. 24-33 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, 2008.

_____. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita.** Revista Intercâmbio, São Paulo, v. XX, p.113-124, 2009a

_____. **Avanço das neurociências para o ensino da leitura.** Revista de cultura. Fortaleza, São Paulo, n.67, jan/fev. 2009b

_____. **Sistema Scliar de Alfabetização:** Roteiros para o Professor, 1º Ano. Florianópolis: Editora Lili, 2013b.

_____. **Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização.** Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 45, nº 3, 2010.

_____. **Políticas Públicas de Alfabetização.** Ilha do Desterro v. 72, nº 3, p. 271-290, Florianópolis, set/dez 2019 DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p271>. Acesso em 16 Abr, 2020.

_____. **Desafios a melhores resultados em alfabetização.** Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 10, pp. 106 – 122, Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfp.net>>.

_____. **Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura** *Neuroscience discoveries for emergent literacy and reading* Leonor Scliar-Cabral Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 277-282, jul./set. 2013b Disponível - http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/212060- -->

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: A LEI 10.639 EM FORTALEZA/CE ENTRE AUSÊNCIAS E DESAFIOS

DAVISON DA SILVA SOUZA¹
RUTH DOS SANTOS LIMA²
MARIA KELLYNIA ALVES FARIAS³

RESUMO

Este trabalho discute a implementação da Lei 10. 639/2003 nas escolas públicas e privadas de Fortaleza. O principal objetivo é entender a aplicação da referida Lei, ou a falta de aplicação dela nas escolas de educação básica desde a perspectiva de estudantes. A pesquisa tem caráter qualitativo, para tal, em primeira instância realizamos um levantamento bibliográfico, dialogando com os autores Gomes (2017); Carneiro (2011) e Saviani (2008). Em seguida realizamos uma entrevista com educandos e educandas egressos e cursistas das escolas de educação básica de Fortaleza, a fim de identificar a aplicabilidade da Lei no município. Diante do cenário pandêmico, optamos por utilizar a ferramenta “Forms” do Google, veiculada em alguns aplicativos e redes sociais tais como *Instagram* e *Whatsapp*. Dessa maneira, foi possível coletar respostas de 54 participantes, pertencentes ou egressos da rede básica de ensino, seja privada ou pública. As nove questões elencadas questionaram sobre a efetividade da Lei em questão. Como resultado, concluímos que há ainda muitos desafios à implementação desta política curricular no município, de acordo com a fala dos participantes.

Palavras-chave: Lei 10. 639/03, Educação, Educação para as relações Étnico-raciais.

- 1 Graduado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, davisonsouza20@gmail.com;
- 2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, ruthdsantoslima@outlook.com;
- 3 Doutora em Educação e professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE, kellynia.alves@uece.br;

INTRODUÇÃO

Em 1977, na Nigéria, acontecia o 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas no qual o pensador Abdias do Nascimento elencou um conjunto de propostas relevantes para tentar superar as desigualdades históricas impostas à população negra. Sem o apoio da delegação brasileira, naquele momento apresentou a obra “O genocídio do negro brasileiro”, denunciando a face da violência omitida pela ideologia da democracia racial. Naquele evento ainda foram construídas propostas tais como o ensino de história africana nas escolas brasileiras.

Pensando que “nossos passos vêm de longe”, como demonstrado pela militância de Abdias Nascimento e todo o movimento negro, apresentamos esta pesquisa que tem como intuito tratar da Lei nº10.639/03 que torna obrigatório desde 2003 o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de educação básica. Neste trabalho analisaremos a aplicação dela em escolas públicas e privadas de Fortaleza, capital do Ceará. A necessidade de propor uma pesquisa que analise e tenha como enfoque este debate se apresenta por meio de vivências e questionamentos de estudantes da rede básica de ensino que, durante todo o percurso escolar, não estudaram e não ouviram falar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e africana.

Se consideramos a América como a sexta região da África, fica compreensível entender essa ligação. Não se trata de afirmar que a América seja só africana, ela é também em grande parte indígena e européia. Mas a influência africana foi marcante, sobretudo em países como o Brasil e da região do Caribe que receberam um contingente proporcionalmente maior de africanos que as demais nações, no entanto é extremamente negada como fonte civilizatória do Brasil (PETIT, 2015).(ALVES, 2015, p.43)

Vale destacar, a importância de uma educação diversificada que busque descolonizar os currículos escolares que se constituem de forma excludente e segregacionista. Com isso, ressaltamos a importância da educação para as relações étnico-raciais dentro da conjuntura de um país que se apoia na falácia da democracia racial e do racismo

estrutural. Tal educação contracolonial é essencial no combate ao racismo e as formas de discriminação.

Diante disso, nosso principal objetivo é entender a aplicação da referida Lei, ou a falta de aplicação dela nas escolas de educação básica desde a perspectiva de estudantes. Dessa maneira, para a construção deste trabalho, sendo ele escrito concomitante à pandemia do novo Coronavírus (Novo coronavírus: SARS-CoV-2), que impede a ida a campo para coleta de dados, a metodologia escolhida é qualitativa, apesar de apresentar dados com números. Para isto, foram utilizados dois modelos de pesquisa, sendo eles: a) questionário através da plataforma “Forms Google” e b) levantamento bibliográfico.

O questionário utilizado foi veiculado através de plataformas como *Whatsapp* e *Instagram*, e aberto ao público em geral, sendo eles/as estudantes ativos ou egressos de escolas públicas e privadas de Fortaleza. Neste continham as seguintes questões: “Você vê ou viu a efetivação da lei citada acima durante seu percurso escolar?” e “Durante seu percurso escolar, você teve ou tem professoras/es negros?” desta fora buscamos perceber como os entrevistados/as perceberam a Lei durante seu percurso escolar e se a ausência ou presença de professores/as negros/as tem relação com a aplicabilidade da Lei.

Portanto, os dados levantados a partir do questionário aplicado fomentaram as pesquisas bibliográficas feitas pelos pesquisadores construtores desta pesquisa, como afirma Farias e Silva:

A identificação das fontes consiste no trabalho de mapeamento da produção existente, considerando materiais diversificados, tais como: livros, revistas, jornais, boletins, monografias, dissertações e teses. Hoje boa parte dessa tarefa é executada e facilitada pelo uso da rede mundial de computadores[...] (FARIAS E SILVA, 2009, p. 18)

O trabalho de levantamento teve como fonte principal autores/as, como Carneiro (2011); Gomes (2017) e Saviani (2008). Reafirmando o propósito deste trabalho que é discutir sobre a efetivação da Lei que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sem partir de referências que não sejam próprias do contexto estudado.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10 639/2003

O Movimento Negro brasileiro, como agente educador que atua politizando a raça e reeducando a sociedade (GOMES, 2017), por longas décadas lutou contra a educação excludente, brancocêntrica e racista das instituições de ensino, conforme a professora Lélia Gonzalez relata:

[...]o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. (GONZALEZ, 2020, p. 39)

Esse racismo que atravessa a sociedade, e conseqüentemente a escola, “[...]é um sistema de dominação elaborado cientificamente, como um sistema ideológico, que é disseminado de forma pedagógica e estruturada.” (CUNHA JR, 2022, p. 110). Diante desses contextos, o Movimento Negro lutou/luta por uma educação em que as populações negras tenham seus saberes, culturas e histórias estudadas nas escolas, de forma séria e consistente, não apenas em datas ditas com comemorativas e com representações folclóricas.

Após, importantes avanços do Movimento Negro na década de 1980 e 1990, importantes conquistas foram asseguradas em forma de Lei. Uma delas foi a homologação da lei 10. 639/2003, como afirma a Professora Nilma Lino Gomes:

[...] uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10. 639/03, incluindo artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamento pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. (GOMES, 2019. p. 35-36)

Essa Lei representa um marco importante já que visa acrescentar ao currículo a história e cultura afro-brasileira, africana nas escolas

públicas e privadas, a partir da perspectiva desses sujeitos que foram historicamente discriminados e excluídos. Ressaltamos como o currículo da escola brasileira é um currículo branco. Ele apresenta o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) chama de “história única”, ou seja, a história brasileira é contada e repassada nas escolas por séculos apresentando a perspectiva de um único sujeito, o homem branco com seus heróis e heroínas. E as demais disciplinas são voltadas para o padrão eurocêntrico.

O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas de mundo, de sociedade, de pessoas, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017. p. 57)

A referida Lei buscou dar diversidade nos currículos escolares, contudo, o que vemos na prática é muito diferente da teoria. Lembramos que quando ingressamos na educação básica no ano de 2004 e concluímos o ensino médio em 2015, foram 11 anos dentro da educação básica pública, municipal e estadual, após a homologação da referida Lei. Durante todo esse percurso estes pesquisador e pesquisadoras só conheceram a história de uma pessoa negra, que foi João Cândido, isso porque a revolta da chibata estava presente no livro didático da disciplina de história. E como veremos no tópico a seguir, esse não é um caso isolado. Então, por que essa Lei não está sendo efetivada?

Para a Lei 10. 639/03 ser efetivada é preciso todo um percurso de mudança, com formações continuadas para que os professores e professoras da rede básica possam conhecer as histórias, estórias e culturas. Tanto afro-brasileiras, indígenas e africanas. Como também é necessário que o currículo da educação superior se modifique, para que os futuros educadores e educadoras possam ter acesso a essas culturas e histórias dentro de sua formação. É preciso que haja também compromisso político e social para que a Lei seja definitivamente implementada, já que temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Plano de implementação das Diretrizes. É preciso que haja conhecimento em torno de tais

documentos e posicionamentos políticos para sua implementação. Segundo as DCN a Lei:

Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (DCN, 2004, p. 10)

Contudo, o que observamos é uma forte tendência para que essa lei não se efetive, a relutância de escola, professores/as e gestores/as ao tratarem desses assuntos. Diante disso, consideramos que a não implementação dessa lei, é um opção política e pedagógica (NGUERA, 2020) . A Professora Sueli Carneiro acrescenta que:

O presidente Lula, porém, vetou artigo da lei segundo a qual as disciplinas História do Brasil e Educação Artística deveriam dedicar pelos menos 10% do seu conteúdo pragmático à temática negra. Esse artigo foi considerado inconstitucional por não observar os valores sociais e culturais das diversas regiões do país. Também foi vetado o artigo que determinava que os cursos de capacitação de professores contassem com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e de outras instituições de pesquisa pertinente a matéria. (CARNEIRO, 2011. p. 23-24)

Podemos observar então, que há uma relutância em implementar a referida Lei. E por que isso acontece? Para responder essa pergunta, vamos recorrer a Paulo Freire, segundo ele (FREIRE, 2020. p. 44) “A sociedade fechada se caracteriza pela conservação do status ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter esse status.” Portanto, percebemos nessa análise que a estrutura racista presente na educação brasileira, permeada pelo privilégio branco, que detém os meios de controle social e cultural (NASCIMENTO, 2016) se

desenvolve e busca manter a estrutura como ela é, em vista da preservação dos privilégios da branquitude.

Em vista disso, percebemos a forte tentativa da manutenção de privilégios da minoria brasileira detentora dos meios de produção, essa mesma minoria desde o período escravagista encontra maneiras e cria mecanismos para manter o *status quo* da sociedade racista, mantendo por séculos essa hierarquia de opressão, onde o sujeito negro se encontra na base dessa pirâmide e o homem branco no topo dela.

Reforçamos a importância do Movimento Negro como agente formador na implementação da Lei 10. 639/03 e concordamos com GOMES quando ela afirma que:

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (GOMES, 2017. p. 38)

Portanto, o Movimento Negro brasileiro é um importante agente educador, politizando e tornando positivo a raça como construção social e lutando por políticas educacionais antirracistas e verdadeiramente democráticas.

A LEI 10. 639 NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA/CE

Com a atual pandemia do Covid-19, os levantamentos de dados para a efetivação concreta das certezas apresentadas nesta pesquisa aconteceram de forma voluntária e, de certa maneira, avulsa. Isso porque não se delimitou quais escolas poderiam ser participantes ou faixa etária. Qualquer pessoa que tenha estudado em instituições de ensino básico em Fortaleza, tendo concluído ou não, poderiam participar, não sendo obrigatório se auto identificar ou identificar a instituição.

Desta maneira, o questionário continha 9 perguntas, sendo elas: “idade, grau de escolaridade e o tipo de instituição (particular, pública ou ambas)” para o levantamento do perfil do pesquisado. E perguntas sobre a “efetivação da Lei no percurso escolar, maneiras como viam sendo efetivadas, e questionamentos sobre haver ou não professores

e outro tipos de funcionários negros dentro da instituição” para possibilitar a discussão trazida pelo tema deste artigo.

Os dados colhidos foram a partir de 54 respostas, com uma variedade de faixa etária indo de 11 a 53 anos, sendo estudantes ativos e egressos, tanto da rede pública como particular. Dentre elas estão 5 respostas de estudantes atuais da rede de ensino (sendo 2 do fundamental e 3 do médio) e 49 respostas de estudantes já egressos. Destes, 16 frequentaram apenas instituições particulares, 18 apenas instituições públicas e 20 frequentaram ambas as instituições durante seu percurso escolar.

Trazendo as perguntas que incluíam a efetivação da Lei 10.639, 8 afirmam que a lei apareceu durante seu percurso escolar, 6 marcaram a opção de “não lembro” e 40 confirmam que a lei não foi/é efetivada. A partir destas respostas, é possível trazer diversos outros questionamentos que incluem “Se a Lei é obrigatória, por que ainda é tão escassa as instituições de ensino que praticam sua efetivação?” “Se existe obrigatoriedade, as instituições não deveriam ser fiscalizadas e questionadas sobre o que de fato está acontecendo?”

O tema abordado por este artigo coloca em pauta uma discussão antiga e que possui suas vitórias através de grandes e insistentes lutas. A Lei 10.639 traz esperança aos educadores e educadoras que acreditam numa educação brasileira a fim de desconstruir a visão e educação eurocêntrica presente, até os dias atuais, nas instituições de ensino básico. E isto se concretiza em muito do que é visto dentro das escolas: estrutura, material didático e, até mesmo, nas práticas pedagógicas.

Citando as práticas pedagógicas, é necessário explicar que é entendido que estas são resultados de estudos e evoluções de pensamentos de educadores e educadoras a partir de seus respectivos percursos e diferentes épocas vividas, e tendo isto em vista, é imprescindível compreender que estas práticas devem se adequar a cada realidade vivida.

O Brasil, tendo Paulo Freire como patrono da educação, e este sendo referência mundial, e tendo autores/as negros comprometidos com a educação antirracista, como a Professora Nilma Lino Gomes, Zelma Madeira, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, dentre tantos/as outras, poderia considerar sua epistemologia da educação com mais afinco e traduzir esses pensamentos em atos. A educação, como diz Freire, deve transformar a

realidade dos sujeitos e isto se percebe quando esta é construída com o sujeito, e não para ele. (1996)

A realidade do Brasil, e conseqüentemente da cidade de Fortaleza, traz consigo a trajetória da história e cultura Afro-Brasileira, na linguagem cearense, no maracatu, na capoeira, no forró (SOUZA, 2022) e em tantas outras manifestações culturais-intelectuais que compõe o

que consideramos hoje, o que é ser fortalezense. Diante disso, indagamos: como é possível que a escola não abordar estes temas?

Seguindo com o questionário, as pessoas que responderam sim para a pergunta de efetivação da Lei, foram levadas a relatar suas experiências de como a Lei estava sendo aplicada. Dentre as respostas obtidas, essas foram destacadas:

“Tive aulas sobre cultura indígena apenas no fundamental, mas as aulas eram muito rasas e os indígenas eram apresentados de maneira estereotipada. Da mesma forma ocorreu com o ensino de cultura Afro-brasileira, porém só vi uma vez e elas aulas foram dadas de maneira bastante preconceituosa.” (20 anos, egresso da escola pública)

“Infelizmente foi bem pouco, tendo sua apresentação só em momentos que datam uma conquista, como o mês da Consciência Negra.” (19 anos, frequentou ambas as instituições de ensino)

“Durante o ensino médio, eu tinha uma matéria específica voltada para o estudo da Cultura Afro-Brasileira. Os conteúdos eram apresentados por meio de apostilas próprias da minha escola, durante o primeiro ano obtive uma maior imersão neste conteúdo enquanto nos dois anos seguintes que me restavam no ensino médio, tive introdução de novos conteúdos e pequenas revisões.” (18 anos, egresso da escola pública)

Como apenas 8 pessoas afirmam ter visto e participado de momentos nas quais a Lei foi efetivada, poucas respostas traziam as experiências, porém, é possível observar que as respostas tendem a pesar no mesmo sentido: referências a feriados e aulas com conteúdos rasos. Mas, dentre o todo a exceções, o que podemos observar da resposta que diz que havia uma disciplina para isso e introduções de novos conteúdos com o avançar do percurso escolar.

Avançando na pesquisa, perguntas objetivas indagavam a presença de professores ou professoras negros e negras durante a vida escolar dos/as participantes. Tendo como base as 54 respostas, 53 afirmaram que possuíam algum educador/a negro/a, e apenas 1 disse não ter tido. Ao serem questionados quantos, 9 dizem não lembrar ao certo e, ao tirar uma média das outras 45 respostas obtidas, obtivemos uma média de 3,8 professores/as negros/as por pessoa. Em consideração que um estudante de ensino médio tem, no mínimo, 10 professores para suas diferentes matérias, a quantidade de negros e negras dentro do corpo docente não chega nem a ser 50%.

Antes de trazer o debate sobre a representatividade e então a luta pela concretização da lei dentro do espaço escolar, o questionário finda com uma pergunta sobre outros funcionários da escola, para além dos professores, e se ele é/foi constituído por pessoas negras. 53 pessoas afirmam ter visto funcionários negros, e apenas 1 com resposta negativa. Das positivas, os cargos mais votados incluem faxina/limpeza (36 votos), cantina/cozinheira (45 votos) e portaria (36 votos).

E trazendo a problematização após os dados da pesquisa sobre “onde encontramos os corpos negros?” “Em que posições, geralmente, associam a esses corpos?” e refletir sobre o porquê de a efetivação de uma lei não ser pauta. Falar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e africana contribui para a formação de um povo que desconhece suas origens e, até então, consome educação, arte, cultura, saberes e conhecimentos de outros povos que não o seu. Assim como traz Almeida e Moreira em sua pesquisa com educadores do Rio de Janeiro:

Também faz parte do grupo que não utiliza os PCNs como referência, uma professora que, além de considerar o documento confuso, concebe-o como inadequado para a realidade de seus estudantes, a maioria negros e de baixa renda. Em sua opinião, o CM adota uma visão eurocêntrica das artes visuais e não valoriza a arte brasileira, em especial a produção dos artistas afro-brasileiros; daí a sua opção por trabalhar com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas. (ALMEIDA E MOREIRA, 2017, p.)

O parágrafo acima foi retirado de um texto que fala, principalmente, sobre o ensino de artes na escola e, muitas vezes, este é esquecido e, quando não, possui um currículo voltado para as artes

européias. O povo brasileiro é forçado, constantemente, a engolir uma cultura que não é sua e a estranhar o que é diferente. Desta maneira, não só a arte, mas qualquer que seja as manifestações que diferem desse saber eurocêntrico, são taxados como exóticos e tendem a serem “endemonizados”, marginalizadas e até mesmo considerados como “primitivos”.

Possuir um corpo docente com menos de 50% de pessoas negras, talvez demonstre o porquê da Lei 10.639 ser colocada para dentro da gaveta e não virar pauta constante. Porém, é necessário que a comunidade escolar e a sociedade entendam a importância da efetivação da Lei para o tipo de educação, cidadãos e cidadãs queremos formar. Ensinar é e deve ser muito mais que fórmulas e datas. Ensinar é construção de identidade, de sociedade e transformação do todo, portanto, nos cabe assumir um compromisso político-pedagógico de ruptura com o racismo epistêmico, denunciando as interfaces desse sistema e anunciado uma educação comprometida com o antirracismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada em um momento pandêmico e, para além do coronavírus, existe um vírus que também mata: a desinformação. Percebe-se que o sistema educacional brasileiro, com seus inúmeros acertos e suas inúmeras falhas, ainda é negligente ao negar o acesso à informação da história de si mesmo. Percebemos essa negação como uma escolha política-pedagógica, de um projeto de nação pautada na falácia da democracia racial, desconsiderando os outros saberes e epistemologias que constituem essa nação.

Ao privilegiar uma história única, a educação escolar, exclui de seu currículo saberes, culturas e conhecimentos múltiplos e pluriétnicos, esse movimento, visa formar cidadãos e cidadãs alheios a sua cultura, identidade e raça. Diante disso, reforça-se uma educação colonial e antidemocrática, deixando corpos negros e indígenas a margem da educação nacional. Como cita o samba enredo da estação primeira de Mangueira (2019, s/p) “Brasil chegou a vez, de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Mâles”

Portanto, precisamos de uma educação que conte a verdadeira história dessa nação, que relate as atrocidades da invasão europeia, do genocídio sofrido pelas populações indignas e negras, que

problematize escritores e “heróis” nacionais racistas, precisamos de uma educação que diálogo sobre a importância das populações negras e indígenas para a construção política, social, econômica e cultural do Brasil.

Diante disso, cabe a nós, assumirmos uma postura antirracista é negar esse sistema eurocêntrico/brancocêntrico focado em provas de avaliação externas e internas, lutando sempre para se manter (ou chegar) no topo, mas que não contempla conteúdos que condizem com sua realidade. O impacto de uma educação que negligencia sua própria história se traduz no que é veiculado constantemente nas mídias: a morte e prisão cada vez mais “comuns” de corpos negros e a perpetuação do racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo. Companhia das Letas, 2019.

ALMEIDA, Marco Antônio B. D.; SANCHEZ, Lívia Pizauro. Implementando a Lei 10. 639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro. Posições, São Paulo, V. 28, N. 1, p. 55-80, Jan/Abr de 2017.

BRASIL, Lei N° 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, Planalto, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 de Mar de 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, Legislação informatizada – Lei N ° 4. 024, de 20 de dezembro de 1961 – Publicação original. Câmara dos deputados, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 de Mar de 2021.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil. São Paulo: Selo negro, 2011.

CUNHA JUNIOR, H. A. História dos afrodescendentes disciplina do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online)**, Maringá, v, 21, n. 232, p. 99-113, jan/fev. 2022. Disponível

em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57870>> Acesso em: 30 de julho de 2022.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 42ª edição, Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**, Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

MANGUERIA, Estação Primeira de. Clipe oficial mangueira 2019. **Youtube**, 2019. Disponível em: < <https://youtu.be/JMSBisBYhOE>> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Brasil. **Resolução N°1, de 17 de julho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10. 639**. Rio de Janeiro, Pallas, 2020.

RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

SOUZA, Davison da Silva. **Cota não é esmola**: as cotas raciais na UECE. Recife: Mirada, 2022

O ANTAGONISMO ENTRE CIÊNCIA E ANTICIÊNCIA: NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITALISMO

LORRAYNA NUNES DO NASCIMENTO¹

INTRODUÇÃO

O presente texto abaixo irá tratar sobre o antagonismo entre ciência e anticiência no contexto da crise do capitalismo das últimas décadas, mostrando que apesar das conquistas evidentes das práxis científicas, existe uma ofensiva anticientífica, associada, às tendências políticas de extrema-direita é reacionária. Assunto no qual foi abordado na disciplina de Ciências Naturais I, ministrada pela professora Dra. Karla Raphaella Costa Pereira, a partir da discussão realizamos um ensaio sobre a temática do vídeo — O papel da ciência no combate ao obscurantismo do professor Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa, no canal do GPOSSHE, no YouTube, o ensaio se caracteriza por uma discussão entre o texto base, o vídeo e a opinião dos alunos.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia partiu das discussões da disciplina de Ciências Naturais I, se trata de uma pesquisa bibliográfica, com base no texto principal — Ciência e Obscurantismo em contexto de crise: A superação do capitalismo como uma vela na escuridão, dos autores Costa, Pereira e de Paula, também se teve como base o vídeo — O papel da ciência no combate ao obscurantismo, do professor Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa, no canal do GPOSSHE, no YouTube, o ensaio se caracteriza por uma discussão entre o texto base, o vídeo e a opinião dos

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - CE, lorryna.nunes@aluno.uece.br;

alunos, trabalhando as categorias principais: ciência, conhecimento científico, obscurantismo e práxis pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O texto trata sobre o antagonismo entre ciência e anticiência no contexto da crise do capitalismo das últimas décadas, mostrando que apesar das conquistas evidentes das práxis científicas, existe uma ofensiva anticientífica, associada, às tendências políticas de extrema-direita é reacionária. O movimento de forma regressiva é o combate à razão, às ciências e às diversas formas críticas da realidade mostra o lado obscuro da sociedade, onde os que obtém poder querem manter seu status quo.

Os autores do texto ainda falam que, para isso, procura-se partir da realidade concreta e das respostas dos indivíduos ativos a essas exigências, com suas contradições e possibilidades. Tanto a ciência como as outras formas de práxis e concepções de mundo serão entendidas como respostas ao processo histórico de desenvolvimento humano, no qual se explica o mundo pelo próprio mundo. Para complementação do entendimento do texto, tem-se o vídeo do Professor Dr. Frederico Costa, que pode ser encontrado no canal do YouTube — “GPOSSHE TV”. No vídeo o professor comenta sobre o tema central, sendo o papel da ciência no combate ao obscurantismo filosófico e científico. O mesmo explica que a ciência é algo muito ampla, uma atividade, umas práxis humanas, no qual está presente nos momentos mais importantes da humanidade, como uma explosão do desenvolvimento humano.

O professor comenta que quando há períodos de decadência há o recuo da ciência, que existem movimentos anti-intelectualista, que desconfia da ciência e da razão. O mesmo ainda fala que o obscurantismo prospera porque nós vivemos em um profundo período de decadência científica, cultural e econômica. O professor fala que defender a ciência em seu ponto de vista é defender o conhecimento do mundo, conhecimento de transformar o mundo, é lutar contra o obscurantismo.

Durante o período de pandemia, a qual ainda vivemos, houve uma grande disseminação de mentiras e de narrativas anticiência, particularmente porque falta informação qualificada para a população. Assim como o vírus da COVID-19 a Fake News se disseminou pelo

mundo é com isso o obscurantismo prosperou, a decadência favorece o obscurantismo, todas as formas dos obscurantistas são totalitárias, dogmáticas, inquestionáveis e negacionistas.

O obscurantismo é negação da ciência, da razão e da capacidade humana de superar as situações vividas em períodos de decadências, as decadências do obscurantismo sempre irão favorecer a exploração e o negacionismo científico, sendo utilizado como um instrumento político para manipular a realidade e convencer as pessoas. Ao longo desses 2 anos de pandemia vividos, o combate a Fake News e ao obscurantismo tem crescido muito, se exige cada vez mais uma postura científica racional, que se resume a uma algo simples, que segundo o professor Frederico Costa, é explicar o mundo pelo próprio mundo, a ciência procura conhecer o mundo pelo mundo, no qual o pensamento racional exige provas, demonstrações e métodos.

A ciência, como uma atividade desantropomorficante, está estreitamente ligada ao trabalho, ao domínio de forças naturais e sociais e ao próprio desenvolvimento humano. A ciência é muito importante para o desenvolvimento humano, é uma ferramenta valiosa que serve para domar a natureza e remodelar a sociedade. Assim como ela é importante, também é uma grande ameaça perigosa ao status quo mundial e ao capitalismo. O capitalismo necessita da ciência como força produtiva e destrutiva, a qual exige um controle constante sobre a desantropomorfização da ciência e a castração de suas possibilidades emancipatórias. No capitalismo, as crises são essenciais para sua ampliação e reprodução, não são ocasionadas por eventos fora do sistema, mas são estruturais ao modo de ser do modo de produção capitalista.

Para finalizar, os autores do texto “Ciência e Obscurantismo em contexto de crise: a superação do capitalismo como uma vela na escuridão”, falam que:

No entanto, o fruto da sabedoria oferecido pela ciência traz indigestão às classes que dominam o capitalismo. Na contradição nuclear entre capital e trabalho, são as forças do trabalho, que interessam o reflexo desantropomórfico do mundo para transformá-lo. Isso, exige, necessariamente, a superação do capitalismo para a libertação e desenvolvimento das amplas capacidades humanas. (FREDERICO; KARLA; ALISSON, 2019, p.161).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse fruto é o conhecimento, e o conhecimento pode ser transmitido por meio da educação, e o processo de educação é uma espécie de diálogo, uma espécie de construção do conhecimento. Ao permitir que o processo educativo se engaje em diálogo, possibilitando a ampliação do conhecimento e da ciência e o combate ao obscurantismo. Desta forma, defendemos o conhecimento e a mudança do mundo, lutamos contra o mantenedores do status quo, derrotamos o capitalismo e libe-ramos e desenvolvemos uma ampla gama de capacidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, portanto esse fruto é o conhecimento, o conhecimento pode ser transmitido pela educação, o processo educativo é um diálogo, uma construção de conhecimentos. Ao permitir que o processo educativo seja dialogado, permitimos a ampliação do conhecimento e da ciência e combatemos o obscurantismo. Assim defendemos o conhecimento de mundo e de transformação, lutamos contra aqueles que mantêm o *status quo* e temos a superação do capitalismo para a libertação e desenvolvimento das amplas capacidades humanas. As discussões do tema colaboraram com a minha formação e perspectiva profissional sobre o trabalho pedagógico no ensino de ciências.

Palavras-chave: Ciência, Anticiência, Capitalismo.

REFERÊNCIAS

COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C.; DE PAULA, A. S. do N. Ciências e obscurantismo em contexto de crise: a superação do capitalismo como uma vela na escuridão. *Cadernos Do GPOSSHE On-Line*, v.3, n.1, 2020, p.144-162.

COSTA, F. J. F.; GPOSSHE, O papel da ciência no combate ao obscurantismo filosófico e científico. Youtuber, 2021. 1 vídeo (1 hora e 20 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BftUfM_qpcs Acesso em: 7 abril 2022.

STEVANIM, Luiz Felipe.; Só a ciência salva do obscurantismo: A luta de um cientista contra a pseudociência em tempos de pandemia. **Radis, Fiocruz,**

Rio de Janeiro, 8 de abril de 2021. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/so-a-ciencia-salva-do-obscurantismo>. Acesso em: 7 abril 2022

O DISCURSO DIGITAL COMO ATO RESPONSÁVEL E PRÁTICA IDENTITÁRIA NO ENSINO DE LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DO *TIKTOK*¹

JOSÉ LUCAS DO NASCIMENTO BARBOSA²
SÔNIA VIRGÍNIA MARTINS PEREIRA³

RESUMO

A realidade digital, fenômeno de mudança social e de linguagem, proporciona um novo agir em sociedade e se torna evidente a influência dos usos de redes sociais, em diversos setores – um exemplo dessa influência é o *TikTok*, que, ao se tornar a plataforma mais utilizada em 2019, impulsionou a venda de livros indicados por usuários dessa plataforma⁴. Diante disso, esta pesquisa parte do seguinte problema: de que maneira a linguagem digital no *TikTok* pode contribuir para o ensino de literatura e práticas identitárias? Tendo como hipótese que a linguagem hipermediática presente no *TikTok* possibilita evidenciar construções identitárias ao abordar a literatura, objetiva-se analisar a linguagem hipermediática presente no *TikTok* para identificar práticas de construção identitárias através do uso da literatura nos discursos digitais. Como metodologia, é utilizada a investigação

- 1 Este artigo é resultado do projeto de pesquisa Línguas e literaturas: práticas identitárias e interculturais financiado pela CNPq.
- 2 Mestrando do Curso de Linguística da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, joselucasnb7@email.com;
- 3 Professora orientadora: Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sonia.mpereira@ufpe.br.
- 4 Fonte: G1 – ‘Booktok’: onda de vídeos sobre livros no TikTok impulsionam obras de suspense e fantasia. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/07/26/booktok-onda-de-videos-sobre-livros-no-tiktok-impulsionam-obras-de-suspense-e-fantasia.ghtml>

Redes Ego, que, de acordo com Recuero (2017), busca traçar uma rede social (*TikTok*) a partir de um determinado ator social (o usuário @yagofonte7). A pesquisa conta, também, como suporte teórico Santaella (2021) e Paveau (2021) ao abordarem a linguagem digital; Bakhtin (2016; 2017) e Volóchinov (2017) sobre literatura e a construção do enunciado e Monteiro (2021) sobre as potencialidades pedagógicas do *TikTok*. Esta pesquisa não busca finalizar as discussões sobre a linguagem digital, mas contribuir para uma reflexão sobre as potencialidades pedagógicas que essa linguagem, com seus recursos multissemióticos, pode proporcionar para o ensino, especialmente o de literatura.

Palavras-chave: Discurso digital, *TikTok*, Literatura.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios para o ensino na era digital, inclusive o ensino e aprendizagem de literatura, é ressignificar práticas pedagógicas em um contexto virtual, no qual o entretenimento se revela como centro das atenções de milhares de usuários de aplicativos. Nesse cenário, professores podem se utilizar do contexto virtual a fim de fazer com que seus alunos construam conhecimento ao refletir sobre conteúdos discutidos em sala de aula.

O trabalho com a literatura, diante desse contexto, ganha um novo olhar no universo digital, inclusive, é respaldado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela, uma das competências gerais para educação básica é possibilitar que os estudantes participem de práticas de linguagens diversificadas com o intuito de favorecer a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma reflexiva e crítica para produzir conhecimento através da linguagem digital (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o interesse pela investigação surgiu através projeto de pesquisa Línguas e literaturas: práticas identitárias e interculturais financiado pela CNPq, pois percebemos que desde a conjuntura pandêmica da Covid-19, o uso de ambientes digitais se potencializou, entre eles, o *TikTok* se popularizou e se tornou um dos aplicativos mais baixados na *App Store*⁵. Além disso, tal plataforma veio a influenciar a venda de livros devido ao agrupamento de leitores nesse ambiente digital, impelindo livrarias a terem sessões exclusivas para livros recomendados pelos influenciadores do aplicativo. O *TikTok*, em seu site oficial, apresenta como missão inspirar a criatividade, portanto, acredita-se que não só professores podem criar conteúdos para que a aprendizagem se torne agradável, mas também que estudantes possam utilizar essa ferramenta refletindo sobre a linguagem/literatura em seus aspectos discursivos e sociais e podem, também, evidenciar práticas identitárias.

Assim, este estudo objetiva analisar a linguagem hipermediática própria do *TikTok* para identificar práticas de construção identitárias

5 Fonte: Tecmundo – *TikTok* foi o App mais baixado do mundo no começo de 2022. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/237616-tiktok-app-baixado-mundo-comeco-2022.htm>.

através do uso da literatura nos discursos digitais. Dessa maneira, sinalizamos como questão problematizadora: de que maneira a linguagem digital no *TikTok* contribui para o ensino de literatura e práticas identitárias? Na tentativa de responder esta indagação, apontamos como hipótese de trabalho preliminar que a linguagem hipermediática presente no *TikTok* possibilita evidenciar construções identitárias ao abordar a literatura.

Para isso, optamos como procedimentos metodológicos a investigação Redes Ego, a qual, de acordo com Recuero (2017), baseia-se em contatos individuais para se poder determinar as redes (no caso, o *TikTok*), ou seja, é a abordagem que traça uma rede social a partir de um determinado ator (neste caso, o usuário @yagofonte7). Assim, a rede social é vista como um conjunto de atores e suas relações. A pesquisa conta, também, como suporte teórico Santaella (2021) e Paveau (2021) ao abordarem a linguagem digital e Bakhtin (2016; 2017) e Volóchinov (2017) ao discutirem sobre a construção do enunciado e considerações sobre literatura. Esta pesquisa não busca finalizar as discussões sobre a linguagem digital, mas contribuir para uma reflexão sobre as potencialidades pedagógicas que essa linguagem, dominada por recursos tecnológicos multissemióticos, pode proporcionar para o ensino, especialmente o de literatura.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico a Análise de Rede Social (ARS) foi utilizada, a qual, segundo Recuero (2017), serve para estudar diversos fenômenos, como compreender fenômenos associados à estrutura das redes sociais, principalmente, *online*. Nessa abordagem, os indivíduos são vistos como atores sociais. O recorte ocorreu através de uma forma de observação: Redes Ego, a qual pretende traçar uma rede a partir de um determinado ator (neste caso, um usuário do *TikTok*: @yagofontes7). Em um primeiro momento foi evidenciado como o ator social é representado; segundo, buscou-se entender como o ator social construiu seu espaço de expressão articulando as noções bakhtinianas e as de Paveau sobre a construção do enunciado; terceiro, foram evidenciadas as conexões (comentários e *hashtags*) para se compreender como se caracteriza o grupo social em interação. Além disso, a análise contou com o suporte teórico com Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017)

abordando os elementos de construção do enunciado e Paveau (2021) abordando a análise do discurso digital.

1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO DIGITAL: O DISCURSO COMO ATO RESPONSÁVEL

Em seu livro escrito nos anos 20 e somente publicado em 1986 na Rússia, *Para uma filosofia do ato responsável*, com tradução para o Português anos depois, em 2017, Bakhtin (2017b), ao criticar o teoreticismo de sua época, aponta a separabilidade entre dois mundos comunicáveis entre si: o mundo da cultura, onde a realidade é objetivada — o ato humano abstraído da existência — e o mundo da vida, onde os atos humanos acontecem ininterruptamente de forma concreta, seguindo o fluxo da realidade histórica e social. Para o pensador russo, o ato responsável é capaz de unir esses dois mundos, porém, o ato não só se reduz à ação física, mas abrange o pensamento, o sentimento, o discurso, a palavra etc. como atos responsáveis. Bakhtin está propondo uma filosofia fenomenológica do ato, isto é, a atividade ética, pois cada ser humano ocupa um lugar na história em um determinado tempo de forma singular, mas não de forma passiva e sim responsiva (ativa), esse ser é por natureza um centro de valor e está em relação dialógica com outro (também centro de valor). Por essa concepção, o discurso digital e todas as ações no virtual (curtir, postar, compartilhar, etc.) podem ser entendidas como atos responsáveis, mas não de forma individual, e, sim, dialógica, em relação ao outro.

Nesse sentido, a linguagem “desenvolveu-se a serviço do pensamento participativo e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir ao pensamento abstrato” (BAKHTIN, 2017b, p.84). Portanto, pensar a linguagem (aqui a linguagem digital) de forma abstrata é a não compreensão de sua existência na vida como ato responsável, concreto e irrepitível. Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) estabelecem os elementos que constituem essa linguagem, ou seja, o discurso, como a *alternância entre sujeitos* que estabelecerá as fronteiras do enunciado devido à mudança do locutor. A *conclusibilidade*, que diz respeito ao fato de que, quando se ouve ou vê um enunciado, tem-se a sensação de que ele foi concluído (início, meio e fim), assim, somente a compreensão do sistema linguístico é insuficiente, pois o acabamento é uma organização de elementos que seguem a vontade

do criador de acordo com seu plano discursivo, a fim de se compor uma unidade (BAKHTIN, 2016). Concomitante a isso, Volóchinov (2019, p. 316) além de apontar que a orientação social do enunciado está presente na construção estilística do enunciado, diz que “toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista avaliador”, *um tom emotivo-volitivo*.

Semelhante a esses teóricos russos, Paveau (2021), entendendo que a linguagem digital é um *continuum* da comunicação humana, e seguindo a noção de inseparabilidade entre digital e linguístico, propõe alguns elementos de construção para o enunciado (neste caso o digital) como a *composição*, a qual indica que o discurso que se origina de um ambiente digital é composto por elementos linguísticos e tecnológicos, ocasionando um hibridismo semiótico (texto, imagem, som etc.). A *deslinearização*, ou seja, os discursos não são mais fixados em uma cadeia linear como no pré-digital, agora, graças a *links* clicáveis, o usuário é levado para outros discursos – o que evidencia outra característica sua, a *relacionalidade*: os discursos digitais estão todos em uma relação com outros discursos. A *ampliação*, isto é, o discurso digital pode ser ampliado graças a espaços como os comentários em que usuários entram em relações dialógicas. A *investigabilidade*, que graças a ferramentas de buscas, os discursos digitais podem ser recuperados através de buscas, isto é, são investigáveis e a *imprevisibilidade*, que aponta o fato de programas e algoritmos estarem presentes na produção de discursos digitais, o que os torna imprevisíveis, pois tal enunciado pode mudar de forma ou podem ser reutilizados em criações de outros discursos originais.

Assim sendo, pode-se conjecturar que alguns enunciados no universo digital não podem ser vistos somente em sua parte linguística e não levando em conta todo o plano discursivo do falante, ao elaborar seu enunciado no campo de comunicação digital, pois, para seu acabamento, outros elementos são adicionados ao enunciado, para que esse se torne compreensível, pois comunicar-se digitalmente é aprender a construir enunciados digitais, é aprender a moldar o discurso através desse ou daquele gênero presente nesse ou naquele espaço digital (*Instagram, TikTok, Twitter* etc.). A realidade digital e a linguagem virtual tentam acompanhar o desenvolvimento do ser humano e suas características constitutivas, no sentido de ampliar suas potencialidades.

2. A ERA DIGITAL E A ESCOLA

Tendo como pano de fundo que no mundo digital a espécie humana está on/off ao mesmo tempo, a vida se torna, assim, uma espécie de onlife. Além disso, com os avanços e mudanças por que ambientes de sociabilidade digital passam, foi possível chegar ao ponto de mimetizar a multimodalidade e intersemiose do pensamento humano, tendo como forma de caracterização dessa capacidade de adaptação digital a denominação de ecologias informacionais expansivas, na qual a linguagem é hipertextual, ou melhor, hipermediática, revelando a integração indissociável entre texto, imagens fixas ou animadas, vídeos, sons em um todo complexo (SANTAELLA, 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza como uma das competências gerais da Educação Básica o uso de diferentes linguagens, a digital incluída, para:

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 (BRASIL, 2017, p 09).

Isso não significa que seja recente esse diálogo entre escola e tecnologia, autores como Perrenoud (2000) já reforçavam a ideia de que as novas tecnologias poderiam contribuir para o trabalho pedagógico uma vez que atividades, situações de aprendizagem mais complexas e diversificadas poderiam ser possíveis. A título de exemplificação, Monteiro (2021) aborda a rede social *TikTok* como uma das novas possibilidades de ensinar e aprender durante o isolamento social. Assim, professores de língua portuguesa podem utilizar essa ferramenta para trabalhar o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas (como elaboração de vídeos pondo em prática as teorias aprendidas em sala).

Portanto, entende-se que educação, sociedade e linguagem são pilares para formação humana, a qual está em constante evolução e interação e que para dar conta da realidade digital no ambiente escolar, se faz necessário uma prática de letramento digital para que não só sejam utilizadas as redes sociais de forma passiva, mas sim de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na abordagem Análise de Rede Social, os indivíduos são vistos como atores sociais, contudo, na realidade digital, esses atores são entendidos como representações. Tendo em vista que uma rede social pode conter vários atores sociais, esta pesquisa buscou focalizar e analisar um perfil do *TikTok*, entendendo-o como representação de um ator social, @yagofontes7, o qual constrói seu espaço de expressão utilizando áudios de vídeos que viralizaram na internet e aplica-os aos personagens de obras literárias. Todavia, o criador não faz isso de forma aleatória, ele escolhe um vídeo-meme que siga alguma característica de um personagem de determinada obra literária para, somente então encenar (ele mesmo sendo o ator) a situação, como se fosse o personagem da literatura que estivesse falando aquele áudio do vídeo-meme.

Como exemplo, ao falar sobre o livro *O cortiço*, @yagofontes7 utiliza um áudio de um vídeo da cantora Manu Gavassi quando de sua participação no Big Brother Brasil, *reality show* da TV Globo.



FIGURA 1 – Vídeo sobre *O cortiço* e vídeo com fala da Manu Gavassi⁶

Fonte: perfil @yagofontes7 e perfil @trechosdenovelas no *TikTok*

6 Descrição do áudio com a fala da Manu Gavassi, cujo vídeo tem por título Sobre minha cidade (5 emojis de carinha chorando de rir) e está no perfil @trechosdenovelas no *TikTok*: “Não é que as pessoas são fofoqueiras e gostam de briga, é que é a única coisa

Refletido sobre os elementos de construção do enunciado vistos em Bakhtin e Paveau, pode-se ter uma noção de como a construção desse discurso ocorreu, mas cabe ressaltar que a análise não busca identificar o estável ou permanente, pelo contrário, o que se buscar é fazer um percurso interpretativo do acabamento realizado pelo autor do discurso. Assim, a alternância entre os sujeitos, sinalizada por Bakhtin (2016), pode, aqui, ser percebida de duas formas no discurso do criador digital: um outro-geral, público do *TikTok* e um outro mais específico, evidenciado pelos usos da *hashtags* (#cortiço #aluisioazevedo #classicos #ator), ou seja, um outro-específico que esteja possivelmente interessado em clássicos da literatura ou interessados em atuação. Além disso, essa singularização desse outro pode também revelar o que Volóchinov apontou como hierarquia/orientação social, visto que o conhecimento de clássicos da literatura foi evidenciado pelo autor do discurso como direcionamento de seu *TikTok*.

Todavia, somente analisar aspectos linguísticos como o título (o cortiço) e as *hashtags* não dá pistas do sentido finalizado no discurso, pois tanto a performance do @yagofontes, quanto o cenário representado pela foto atrás dele e o áudio que ele dubla junto com todos os outros elementos digitais (curtidas e comentários – analisados mais adiante) fazem parte daquilo que Paveau (2021) apontaria como composição do discurso – o que, nas lentes de Bakhtin (2016), seria apontado como acabamento. Dessa forma, somente o linguístico não é suficiente para dar concretude ao discurso digital, pois outros elementos se juntam a ele numa hibridização, ou melhor, hipermediatização.

Como contribuição pedagógica, a utilização de *TikToks* como esses nas aulas de literatura, por exemplo, se mostra como uma boa proposta de engajamento entre os alunos, pois segundo Monteiro (2021) a produção de vídeos no *TikTok* em sala de aula, além de servir como uma espécie de acervo multimídia motivacional e interativa, pode ser utilizado como ferramenta avaliativa pelo professor como parâmetro de aprendizagem de conteúdos discutidos em sala. O discurso do @yagofontes7 traz um tom emotivo-volitivo ao corroborar com a ideia

que tem pra fazer. Então, uma rotina de um dia normal é assim: você briga – quer dizer, se você tiver a sorte de brigar porque às vezes você só assiste à briga e é super chato, é mais legal participar – você briga e depois você sai...” (nesse ponto, o vídeo do @yagofontes7 termina).

de que os moradores do cortiço são pessoas que estão em constantes brigas e gostam de fofocas. Esse tom emotivo-volitivo além de mostrar a valoração do criador, evidencia identidades vivenciadas na obra literária em questão. Nessa perspectiva, abordar em sala de aula as construções de estereótipos identitários na obra *O Cortiço*, no *TikTok*, pode servir para se refletir problemas sociais, como no caso do estereótipo da mulher sensual que é a responsável pela perdição do homem – Rita Baiana – ou refletir como o estereótipo da mulher negra do século XIX, retratada pela personagem Bertoleza (AZEVEDO, 2009), contribuiu para o preconceito racial por exemplo.

Paralelo a isso, Bakhtin (2017) afirma que a literatura é inseparável da cultura de uma determinada época e que não se pode estudá-la apenas na sua dita atualidade, isto é, seu contexto de produção, mas que deve estabelecer relações dialógicas com o passado e o futuro. Nesse entendimento, é possível ver uma tentativa de interpretação e tentativa de estabelecer um diálogo nos vídeos do perfil, quando ele usa vídeos de sua atualidade para representar os personagens ou obra, como *O Cortiço*, de momentos históricos diferentes, mas que possuem relações dialógicas.

Essas relações dialógicas que a literatura pode ocasionar são evidenciadas no espaço dos comentários do vídeo, o que, para Paveau (2021), é um espaço que amplia o discurso em questão, o discurso sobre a obra literária *O cortiço*.



Figura 2- Comentários no vídeo *O Cortiço*

Fonte: perfil @yagofontes7

A identificação de discursos semelhantes em outra obra literária, *O quarto de despejo*, sinalizada em um dos comentários, mostra que o discurso é ampliado nesses comentários.

Assim, o uso do *TikTok* no ensino de literatura também pode ser uma alternativa para se trabalhar pedagogicamente com práticas de literatura comparada, a fim de se refletir diferentes contextos, como sinalizado por Bakhtin anteriormente e também sobre práticas identitárias. Cabe ainda ressaltar que um discurso sempre provoca uma atitude responsiva em relação a ele, pois toda compreensão ocasiona uma resposta (BAKHTIN, 2016), aqui, tanto as curtidas, quanto os comentários sinalizam para essa ação responsiva: seja concordando ou não, trazendo uma informação nova, compartilhando a postagem etc. Por fim, o fato de se poder pesquisar por esse discurso digital e o fato dele aparecer para os usuários de forma geral e de modo imprevisível (especificamente no dia de sua publicação), condiz com o que Paveau afirmou ser a investigabilidade e imprevisibilidade de um discurso digital.

Diante de todo esse cenário, pode-se afirmar que @yagofontes utiliza a linguagem hipermidiática em seus atos discursivos no *TikTok* e, ao fazer isso abordando a literatura, o autor dos discursos evidencia identidades relacionadas a personagens em obras literárias, protagonizando, assim, discussões nos comentários sobre a literatura. Essa prática, sendo usada em contexto escolar, pode servir de estímulo para discussões de vários temas que envolvam livros no ensino de literatura (como contexto de produção ou literatura comparada), mas também promover reflexão sobre práticas identitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se compreender que todas as ações humanas no universo digital, como o curtir, postar, favoritar, compartilhar etc. são ações de responsabilidade do autor da ação e que esse ato responsável está em relação ao outro, não se pode negligenciar a ética da vida em questão – principalmente uma ética que esteja, nas lentes de Bakhtin, relacionada com a vida concreta do existir. Nesse cenário, o ser digital não é um ser abstrato, mas sim um indivíduo social que estabelece relações com outros seres sociais, por isso a necessidade de (auto)refletir sobre a importância e consequências de nossas ações em contexto digital.

Além disso, nossos discursos, como atos digitais, não podem ser mais vistos de forma logocêntrica, isto é, no qual o elemento linguístico é único e necessário, pois a linguagem se revela de forma hipermidiática (SANTAELLA, 2021); ou seja, texto, som, imagem entre outros elementos unidos em um todo concreto revelando, portanto, que a linguagem digital é a realização hipermidiática da comunicação em atos discursivos digitais, através da coautoria humano-máquina em processos de interatividade.

Diante desse cenário, a análise do vídeo do perfil @yagofontes7 não só serve para evidenciar essa hipermidiatização e ato responsável, mas se revelava como uma maneira interativa para se refletir sobre personagens de livros no ensino de literatura. O uso que @yagofontes7 faz de vídeos virais, como vídeo-memes, mostra que o contexto interativo do estudante em sala de aula pode singularizar uma construção identitária como no caso da obra *O cortiço*. Assim sendo, semelhante ao que o perfil faz, estudante, usuários ou até o professor nas aulas de literatura podem experimentar o uso pedagógico de memes e de personagens literários para falar como esses personagens são, isto é, entender sua posição e seus motivos na narrativa a fim de chegarem a discussões maiores como semelhanças entre o contexto da obra literária e o contexto social dos usuários do *TikTok*, por exemplo.

Portanto, não se pretende finalizar as discussões em torno do que vem a ser um discurso digital ou como essa realidade pode trazer benefícios para educação. O que se propõe aqui é poder contribuir para investigação do que é a linguagem digital, especialmente entendendo-a como ato responsável em interações dialógicas e, assim, possibilitar a (auto)reflexão sobre a ética no mundo virtual. Buscou-se também trazer contribuições para o ensino de literatura, uma vez que a interatividade baseada no entretenimento digital pode servir como ferramenta pedagógica para refletir questões identitárias na literatura, trabalhar literatura comparada e estabelecer diálogos com o contexto de produção da obra literária em si e o contexto vivenciável do usuário do *TikTok*.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de estudos e auxílio financeiro que possibilitou

a dedicação integral ao Mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE e a operacionalização deste estudo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 12 de set. de 2021.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Aprendizagem criativa no TikTok**: novas possibilidades de ensinar e aprender durante o isolamento social. Open Minds International Journal, v. 2, n. 1, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/92/75>. Acesso em: 28/01/2022.

O CORTIÇO. Produção: @yagofontes7. Direção: @yagofontes7. **TikTok**. 06 de novembro de 2021. 15 segundos. Disponível em: https://www.TikTok.com/@yagofontes7/video/7004844592591801605?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=yagofontes7&t=1662929158427. Acesso em 11 set. 2022.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Organizadores: Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais**. – Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. – São Paulo: Paulus, 2021.

SOBRE MINHA CIDADE. Produção: @trechosdenovelas. Direção: @trechosdenovelas. *TikTok*. 22 de abril de 2021. 17 segundos. Disponível em: https://www.TikTok.com/@trechosdenovelas/video/6954075587690417413?lang=pt-BR&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1. Acesso em 11 set. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

O ENSINO DE GRAMÁTICA SOB A COMPREENSÃO DA HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

**MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA
CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO
EDIMAR SILVA DE LIMA
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO**

INTRODUÇÃO

Este trabalho é constituído por uma sequência de reflexões e análises sobre aspectos da língua, desde a Antiguidade aos eventos linguísticos ocorrentes na sala de aula, estabelecendo a compreensão da heterogeneidade da língua portuguesa para o ensino de gramática. São investigadas algumas concepções de língua e linguagem que partiram dos hindus, passando pelos gregos, latinos, chegando em Saussure, considerado o pai da Linguística, que fez estudos importantes sobre a língua. Também se fala um pouco da história da gramática, partindo das primeiras gramáticas, passando pela Port-Royal, comparada, chegando na gramática gerativa de Chomsky, outro que contribuiu grandemente para o avanço da Linguística. Há ainda esclarecimentos sobre os conceitos de gramática, a importância da gramática normativa e reflexões sobre a gramática internalizada. Objetiva-se a conscientização, principalmente, de professores de língua portuguesa da necessidade de uma transformação no ensino de gramática, que deve ter como ponto de partida o texto, priorizando a variedade padrão sem desprezar as demais variedades.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Com um foco distinto do adotado em estudos gramaticais tradicionais, que se voltam quase que exclusivamente à classificação gramatical morfológica e sintática, este trabalho propõe um redimensionamento dos conteúdos no ensino de língua portuguesa.

Propõe-se a inserção de atividades com a língua, que levam o alunado à aquisição de noções relevantes, como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, variedades linguísticas, preconceito linguístico, variações de registro, semântica dentre outros. Defende-se, portanto, que, durante as aulas de português, a gramática deve ser vista como um processo dinâmico de interação social, isto é, forma de realizar ações, de agir, e atuar por meio da linguagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Até meados da década de 1960, o número de escolas no Brasil era bastante resumido e só existiam na zona urbana. Não se ouvia falar da existência de escolas nas zonas rurais nem mesmo em cidades de pequeno porte. A escola era privilégio para poucos, apenas para aqueles vindos das camadas de prestígio das zonas urbanas. Mas o número de escolas e de alunos vindos de famílias pobres foi aumentando e, conseqüentemente, variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas utilizadas pelas camadas sociais prestigiadas passaram a ser usadas também dentro da escola. A variação linguística até então, não fazia parte dos planos de ensino, ou melhor, até fazia, mas como “erro”. É interessante grifar que o “erro linguístico” nasceu na Grécia, quando no império dominado por Alexandre tinha por idioma o grego.

Durante muito tempo o ensino de língua materna na escola era concentrado apenas na tarefa de impor um modelo idealizado de língua “certa”, além de transmitir um conhecimento detalhado dos conceitos da gramática tradicional e analisar frases soltas, descontextualizadas e muitas vezes até sem sentido. Além disso, a prática de leitura e da escrita não era muito utilizada, mas graças ao avanço da ciência linguística e às pesquisas na área de pedagogia, esse modo de ensinar português foi muito criticado, afinal os resultados não foram satisfatórios.

Compreende-se que um dos papéis mais importantes do ensino de gramática é levar os alunos a produzirem textos (orais e escritos) mais elaborados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala de prestígio social. E, por isso, no ensino gramatical, enquanto prática escolar, deve haver conexões entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos, não ultrapassados ou guardados de museu, mas atuais, modernos e adequados ao contexto da turma.

Para Marcos Bagno (2007) muito do conhecimento que temos hoje em dia em diversos campos do saber – biologia, física, química, matemática, medicina, astronomia e outros – começou a ser produzido pelos sábios da Antiguidade, mas nenhum profissional dessas áreas no século atual vai basear seu trabalho exclusivamente nas teorias elaboradas há 2.500 anos. Logo, com os profissionais do campo da linguagem não deve ser diferente. Estes não podem continuar analisando a língua do mesmo jeito que se fazia trezentos anos antes de Cristo nascer.

Sabe-se que a língua portuguesa passou e tem passado continuamente por transformações. O Brasil, além da vasta extensão territorial e da heterogeneidade cultural, social e econômica, resquícios da colonização, é, portanto, heterogêneo quanto a sua linguagem. O português brasileiro é falado em cada região, estado e cidade de modo diferenciado. Assim como é falado diferentemente pelas diversas classes sociais, por pessoas de sexo, idade e profissões diferentes. No nordeste e na região sul, são percebidas claramente algumas alterações fonéticas, assim como entre as demais regiões. Um idoso e uma criança dominam a mesma língua, embora muitas vezes, esta desconheça algumas palavras utilizadas por aquela, fruto da evolução. A mulher fala um português manso, o homem fala forte. Um morador da favela da rocinha fala diferente daquele cujo espaço físico é o Leblon, por exemplo. Um morador do campo não fala como um morador da cidade. Os recursos da língua utilizados por um advogado não são os mesmos usados por um gari. Enfim, o português do Brasil é falado de diversas maneiras, determinado pela situação geográfica, classe social, idade, sexo, gênero, raça ou escolaridade. Esse “falar diferente” a mesma língua é o que se denomina variação linguística. Não existe um jeito certo ou errado de falar, mas diferentes formas que são adequadas para cada situação comunicativa diferente. As variações estão

presentes em todos os âmbitos, social e escolar, uma vez que ninguém é igual e, portanto, num grupo de pessoas, a língua não é falada do mesmo modo. Em uma sala de aula, por exemplo, existem inúmeras variações da língua e culturas diversificadas. Contudo a interação entre os indivíduos é satisfatória e os efeitos esperados são produzidos.

O ensino de gramática deve se centrar na variedade padrão da língua, já que o que leva os alunos à escola é a necessidade de aprender a variedade padrão. No entanto, as demais variedades não podem ser excluídas ou desvinculadas do processo de ensino, pois como diz Campos (2014), “quanto mais se aprende a respeito das variações, mais se prende sobre a própria língua”. É importante ressaltar que privilegiar a língua padrão não significa levar como modelos para sala de aula textos da literatura antiga contendo termos e expressões arcaicos e obsoletos. O objetivo maior que deve ser atingido através do ensino de português é que o aluno aprenda a escrita e a intencionalidade dos jornais, dos textos científicos e de outros gêneros.

O ensino da gramática deve levar em conta a sua relação com outras variedades além da padrão, tanto orais como escritas. Dessa forma, os alunos poderão aprender muito sobre a adequação linguística ao contexto de intencionalidade discursiva e, simultaneamente, conscientizar-se de que todos os falantes usam ora uma, ora outra variedade, fazendo da linguagem um meio para alcançar os objetivos que desejam. Como diz Campos (2014, p.33):

Essa postura relativa ao tratamento das variedades na escola provoca um outro efeito benéfico para o ensino, que é o de evitar o preconceito de considerar como errados os usos da língua que não seguem as mesmas regras gramaticais da variedade padrão.

Na perspectiva da gramática internalizada, todo aluno chega na escola dominando a língua portuguesa. O que é preciso ser feito é fazer com que esses alunos descubram isso, pois a consciência desse saber é importante para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos e relevantes.

É preciso, ainda, que os educadores tenham conhecimento do vem a ser, verdadeiramente, ensinar gramática e o que se deve ensinar. A língua não se manifesta em palavras soltas nem em frases isoladas.

Qualquer manifestação de linguagem é um texto, portanto, este deve ser o ponto de partida para os estudos daquela.

Existe a necessidade de que a gramática seja ensinada, não como exemplo de língua, mas como um importante patrimônio cultural do ocidente, uma vez que é fruto do trabalho de tantos pensadores como Platão e Aristóteles, dentre outros.

Não se aprende por exercícios mecânicos com frases sem contexto, mas por práticas significativas. É perfeitamente possível aprender gramática sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que alunos, preparando-se para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), escrevem e reescrevem textos dissertativo-argumentativos empregando orações subordinadas substantivas subjetivas para evitar o emprego da primeira pessoa e não sabem que as fez. Se o professor, pedisse que esses alunos classificassem essas orações, com certeza, a maioria ou mesmo a turma inteira não saberia responder. Nem precisa, não faz sentido ensinar nomenclaturas se os alunos já sabem o mais importante: a funcionalidade dessas orações. É importante esclarecer que as aulas de produção de texto não podem ser desvinculadas do ensino de gramática, uma vez que o aluno precisa dos conhecimentos adquiridos neste para aplicá-los naquelas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de gramática deve se centrar na variedade padrão da língua, já que o que leva os alunos à escola é a necessidade de aprender a variedade padrão. No entanto, as demais variedades não podem ser excluídas ou desvinculadas do processo de ensino, pois como diz Campos (2014), “quanto mais se aprende a respeito das variações, mais se prende sobre a própria língua”. É importante ressaltar que privilegiar a língua padrão não significa levar como modelos para sala de aula textos da literatura antiga contendo termos e expressões arcaicos e obsoletos. O objetivo maior que deve ser atingido através do ensino de português é que o aluno aprenda a escrita e a intencionalidade dos jornais, dos textos científicos e de outros gêneros.

As línguas são historicamente dinâmicas, o português, como qualquer outra língua, é um fenômeno dinâmico, não estático, evoluiu e tem evoluído com o passar do tempo atendendo às necessidades da sociedade praticante da língua.

A diversidade linguística explícita na fala dos brasileiros caracteriza a heterogeneidade da língua, que é um fato comprovado a partir de estudos levantados desde as primeiras concepções de língua aos dias atuais. Não se pode negar que a língua brasileira é falada de diferentes maneiras em todo o país.

Essa heterogeneidade deve-se ao fato de o Brasil ter sofrido inúmeras influências durante o período colonial. Como é necessário fazer com que o aluno reconheça a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional, as variações linguísticas não devem ser marginalizadas e excluídas, principalmente, no âmbito escolar. É possível planejar aulas de gramática que priorizem a variedade padrão sem deixar de lado, proporcionando uma formação ampla sobre a variedade cultural e a consciência do respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos linguísticos trouxeram grandes contribuições para o ensino de gramática em meio às variações da língua. Crê-se que não existem línguas erradas, uma vez que os falantes nativos de uma língua a dominam muito bem desde os primeiros anos de vida e não correm o risco de falar errado o seu próprio idioma. Isso na perspectiva da gramática internalizada.

Conclui-se que o ensino de português, trabalhando a gramática, deve ser feito a partir de textos. Neles, além da variedade padrão, dever ter incluídas também as demais variedades para que o aluno aprenda sobre adequação linguística e intencionalidade discursiva, aspectos extremamente relevantes na construção e compreensão de sentidos de textos.

Palavras-chave: Heterogeneidade; Gramática; Ensino.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânoni Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ROBINS, R. H. **pequena história da linguística**. Tradução de Luiz Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro. Brasília: INL, 1979.

PAVEAU, Marie-Anne. **As grandes teorias da lingüística**: da gramática comparada à pragmática / Marie-anne Paveau, Georges-Elia Sarfati; Trad. M.R.Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE SOBRE “FAKE NEWS” NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): UMA LEITURA DISCURSIVA

MARIA SOLANGE DE LIMA SILVA¹
JUAREZ NOGUEIRA LINS²

RESUMO

Tendo em vista a necessidade da realização de leituras proficientes sobre a realidade contemporânea, para deste modo, situar os sujeitos-alunos no nesse contexto sócio-histórico de muitas informações e pouca criticidade objetivou-se: aplicar e analisar uma atividade didática, a partir do gênero charge (sobre fake news), para deste modo, ampliar a capacidade de leitura reflexiva dos alunos, levando-os a perceberem os sentidos possíveis, presentes nos gêneros discursivos da atualidade. Nesse sentido, esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (francesa), oriundos de Pêcheux (1988), Foucault (2006), Orlandi (2007, 2012), Bakhtin (2016), e estudos de Gregolin (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Mussalin (2003), Chizzotti (2006), Soares (2009), Marcuschi (2008), Oliveira (2001), dentre outros. Para atingir o objetivo, já citado, esta pesquisa-ação, de cunho qualitativo, se constitui a partir de uma proposta didática com o gênero charge (oficina de 04 horas/aula). A referida proposta foi aplicada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, situada no município de Serrinha/RN. Os resultados: a partir das charges sobre fake news os alunos observaram a monstruosidade do ato, a distorção da realidade, a associação das personagens a figuras

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/CH/UEPB), maria.solange@aluno.uepb.edu.br;

2 Professor do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/CH/UEPB, junolins@yahoo.com.br

públicas da política, a instabilidade causada, a negação científica e dos fatos entre outros aspectos. Conclui-se que a leitura discursiva, que estimula a busca de sentidos, contribui para a compreensão mais ampla da realidade nacional contemporânea, permeada por informações falsas.

Palavras-chave: Ensino de LP, Ensino discursivo, Gênero charge, Fake News.

INTRODUÇÃO

O ensino proficiente de leitura, competência essencial para a constituição dos sujeitos em sociedade, deve se constituir a partir de experiências didáticas que possibilitem um contato mais efetivo do aluno com a língua e seus usos, na realidade socio-econômico-cultural contemporânea. E trabalhar com gêneros, os mais variados possíveis (MARCUSCHI, 2008), explorando suas diferentes possibilidades, a discursiva, por exemplo, com o gênero charge, constitui-se enquanto uma opção didática. Nessa direção, com o propósito de trabalhar a língua, discursivamente, enfatizando a construção de sujeitos e de sentidos (ORLANDI, 2007), objetiva-se aplicar e analisar uma atividade didática, a partir do gênero charge (sobre fake news), para deste modo, ampliar a capacidade de leitura/produção reflexiva dos alunos (as) do 8º ano do ensino fundamental, levando-os a uma leitura crítica do atual momento sócio-histórico.

O referencial teórico compõe-se dos estudos de Orlandi (2007, 2012), Bakhtin (2016), Gregolin (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Foucault (2006), Mussalin (2003), Chizzotti (2006), Soares (2009), Marcuschi (2008), Oliveira (2001), dentre outros. A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar a capacidade de leitura/produção reflexiva para proporcionar ao aluno do Ensino Fundamental o acesso a um ensino reflexivo da língua, que o torne um leitor crítico e consciente da realidade social em que se encontra inserido, na atualidade. E que seja capaz de perceber diferentes sentidos nas mais variadas leituras de gêneros textuais, posicionando-se enquanto sujeito em construção. Para atingir estes objetivos, esta pesquisa-ação, de cunho qualitativo, se constitui a partir de uma proposta didática com o gênero charge (oficina de 04 horas/aula). A referida proposta será executada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, situada no município de Serrinha/RN. Espera-se que a proposta com o gênero charge (sobre fake news) promova reflexões dos alunos (as) no tocante a situação social que ainda vivenciamos.

METODOLOGIA

Com o objetivo de propor uma atividade sob o ponto de vista discursivo, elaborou-se essa pesquisa qualitativa, que busca as causas

que envolvem o fenômeno estudado, subsidiada pela pesquisa-ação, com o propósito de desenvolver uma proposta pedagógica que foi aplicada no ambiente escolar, numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Serrinha-RN. Este município situa-se na mesorregião do agreste potiguar. Com base nos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e de acordo com o último censo (2010), o município de Serrinha, possui uma população de 6.581 pessoas.

Situando então, a pesquisa ação, esta é vista enquanto “uma prática consistente de atuar em uma realidade concreta, mediante ações coerentes, para gerar uma nova realidade social” (CHIZZOTTI, 2006, p.78) pensada a partir da necessidade de se realizar uma proposta voltada para o ensino de Língua Portuguesa a partir do gênero discursivo charge, no propósito de trabalhar a língua discursivamente, e desse modo, ampliar a capacidade de leitura reflexiva dos alunos.

O corpus desta pesquisa surgiu a partir da necessidade de trabalhar com um gênero textual que discutisse reflexivamente o contexto atual e o gênero discursivo escolhido foi a charge que apresenta um conteúdo temático variado, que gira em torno de assuntos em plena discussão social e política, dentro da atualidade. Ao todo foram 03 (três) charges abordando a questão das “Fakes News”. Os sujeitos foram alunos dos anos finais do ensino fundamental, da escola, anteriormente citada. E os procedimentos de pesquisa correspondem a três fases: a primeira – leitura e discussão de textos teóricos, no Profletras (Mestrado Profissional em Letras) no campus III da Universidade Estadual da Paraíba, sou mestranda. A segunda – o planejamento e a elaboração de uma proposta didática (oficina 04h/a) e, a terceira – a aplicação e coleta dos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

No tocante ao caminho teórico da Análise do Discurso (AD) seguem alguns pressupostos. Para Orlandi (2007) a AD nasceu tendo por base a interdisciplinaridade, pois, ela era preocupação não só da Linguística, como também da História e da Psicanálise. Na AD, portanto, dois conceitos tornam-se nucleares: o da ideologia e o do discurso, vertentes que vão influenciar a corrente francesa com os conceitos de Althusser (ideologia) e Foucault (discurso). A autora se reporta a Marx e Engels

para delimitar o conceito de ideologia, considerando-a enquanto marco de separação entre a produção das ideias e contexto sócio histórico em que são produzidas. Desse modo, em cada época, as ideias da classe dominante são eleitas as ideias dominantes. Nesse sentido, a ideologia pode ser vista enquanto visão de mundo, adotada por um grupo e, imposta a grupos considerados minoritários, politicamente, economicamente, culturalmente. Assim, levando-se em consideração que cada gênero textual traz um discurso, é importante compreender as visões de mundo contidas em tais textos (gêneros).

Sob a influência dos trabalhos desses teóricos, Pêcheux elabora o seu construto teórico. Para tanto, ofereceu-lhe grande contribuição com o conceito althusseriano de aparelhos ideológicos de estado e de formação discursiva (tomado por empréstimo de Foucault). Desse modo, Pêcheux visava a definição de uma ciência da ideologia que não implicasse uma posição ideológica de sujeito que permitisse evidenciar o mecanismo responsável pela reprodução das relações de produção. Contudo, o pensamento althusseriano também foi determinante na fase inicial de instituição da AD, cuja proposta está inscrita no materialismo histórico.

À luz dessa teoria, Orlandi (2007) considera que, a partir da descoberta do inconsciente por Freud, o conceito de sujeito sofre uma alteração substancial, pois sua identidade homogênea passa a ser questionada mediante a concepção freudiana de sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Perante isso, Lacan faz uma releitura de Freud quando recorre ao estruturalismo linguístico, assumindo que o inconsciente se estrutura como uma linguagem que se repete e interfere no discurso efetivo como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do outro, do inconsciente.

Pelo que se pode depreender, a AD compreende a interdiscursividade como fundamento do discurso, e que o sentido deste está estreitamente relacionado ao discurso do outro. Portanto, para a análise de qualquer prática discursiva, como é o caso do discurso publicitário, é essencial a identificação do interdiscurso visando compreender os discursos que dão suporte ao discurso segundo o que foi ressignificado, que vozes sociais atravessam o discurso e que tipo de relações dialógicas elas estabelecem. Levando para a questão da leitura, poderíamos perguntar que outros discursos estão presentes nestes discursos – o literário, o político, o científico, o religioso ou outros.

Diante disso, a Análise de Discurso “procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é uma relação direta que se faz termo a termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro.” (ORLANDI, 2007). Portanto, a posição fundante da Análise de discurso conduz, então, a pensar na existência da língua não como um sistema de regras, como prevê o estruturalismo e, por tabela, o ensino tradicional (que privilegia o gramatical, desconectado da realidade sócio-histórica), mas como uma realidade específica (o contexto da pandemia e suas implicações sociais) que forma espaços contraditórios e gera o desdobramento das discursividades.

Nessas circunstâncias, Gregolin (2004) acena para a produtividade da AD em nosso país, a julgar pela excessiva quantidade de trabalhos enfocando a AD que têm sido apresentados em congressos de projeção nacional, bem como pelo número de dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujas bases teóricas se fundamentam na AD, defendidas em todo o país. Nesse prisma, a AD no Brasil percorre caminhos diferentes, como não poderia deixar de ser, e constrói contribuições respeitáveis e profícuas para os estudos do discurso e de suas instáveis e infinitas manifestações, dentre elas, o ensino, mais especificamente, neste caso, o ensino de língua portuguesa. Na seção seguinte, apresenta-se os resultados de uma proposta didática, sob o ponto de vista discursivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a necessidade de discutir, na sala de aula, as temáticas atuais e, deste modo, ajudar os alunos a se situarem e refletirem sobre os fatos/acontecimentos cotidianos que apresentam repercussões em suas vidas, foi elaborada uma Oficina Didática com o tema: Fake News – o espaço das mentiras. Foram escolhidas charges que representam esse momento sociohistórico específico: o alastramento das “fakes news” no atual cenário político/pandêmico. Neste tópico apresentaremos as três charges que compõem o corpus pesquisa e que fizeram parte da proposta didática aplicada por esta docente, em uma turma de 8º ano de uma escola pública. Em seguida, uma breve contextualização e alguns efeitos de sentido advindo das leituras realizadas pelos alunos da citada turma.

Os três textos dialogam com o momento político (polarização, mas essa não foi a questão mais enfatizada) em que estamos inseridos desde as eleições passadas que elegeu o atual presidente. Procurou-se evidenciar as reflexões discentes sobre os possíveis sentidos inscritos nas charges apresentadas. A leitura individual e coletiva das charges trouxe os seguintes resultados:



Charge 01

Fonte: <http://www.seebbauru.org.br/noticias/charge-da-semana-fantasia-de-fake-news/>

A **charge 01**, acima dialoga com o dia das bruxas e, portanto, com personagens que fazem parte do imaginário “assombrado” da cultura americana e de alguns personagens da literatura e cinema. E, principalmente, com alguns ícones das redes sociais – Facebook, WhatsApp, Instagram. Além de trazer um intertexto visual, o boneco Pinóquio, símbolo da mentira, na literatura universal. Esta charge, produzida pelo Sindicato dos Bancários, grupo ideologicamente de esquerda, traz ainda outro discurso “Amanhã, dia 31 de outubro, é o Dia das Bruxas (ou Halloween). Desde que Jair Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, a população é “assombrada” por suas famosas fake News”.³

3 <http://www.seebbauru.org.br/noticias/charge-da-semana-fantasia-de-fake-news/>

- a. Alguns alunos conseguiram relacionar de forma bem humorada, os sujeitos da charge, Drácula, Frankenstein e a Múmia com alguns personagens da política e do meio social deles, e também com a imagem do presidente Bolsonaro, que segundo eles representava o Pinóquio.
- b. A maioria conseguiu relacionar a palavra “monstro” às pessoas que espalham, divulgam Fake News. No entanto, apenas 03 discutiram que era uma “monstruosidade” espalhar notícias falsas, para enganar as pessoas e provocar danos e se beneficiar.
- c. Além da relação com a monstruosidade do ato, alguns sentidos foram atribuídos a charge, pelos alunos foram: as redes sociais são os principais instrumentos de disseminação das fakes; é difícil combater as fakes news porque as pessoas estão escondidas; as pessoas que criam fakes são como os monstros, fantasiados para ninguém saber que são elas; que as redes não são as culpadas, mas as pessoas que se escondem atrás da tela; que diferente de Pinóquio, quem faz ou divulga “fakes” não apresenta alguma marca no corpo...

A charge (02) seguinte dialoga com essa primeira, do ponto de vista do personagem (Pinóquio) utilizado para representar o crescimento das mentiras que as “Fake News” espalham na sociedade. Essa charge, produzida pelo chargista conhecido por Zé-Dasilva foi produzida no ano de 2021.



Charge 02

Fonte: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dasilva-fake-news>

A charge, como está claro, traz a memória discursiva das histórias infantis, mais precisamente o boneco Pinóquio personagem infantil, sempre lembrando quando se trata de discutir o tema da mentira. As condições de produção da charge foi o auge da pandemia, em nosso país e a discussão sobre os meios disponíveis para evitar o contágio, a cura dos contaminados e a situação de quem foi contaminado e sobreviveu. De modo geral, os alunos conseguiram:

- a. Associar a imagem de Pinóquio ao presidente Bolsonaro, mais pelos enunciados do que pela imagem;
- b. Alguns visualizaram as práticas enunciadas como mentiras e alguns afirmaram que nem tudo era mentira, por exemplo, não acreditavam que a máscara pudesse ser uma boa proteção para as pessoas. Alguns citaram a medicação ivermectina, como um remédio para evitar o contágio da Covid, e que esta medicação fora utilizada por parentes;
- c. Criar um clima de instabilidade e assim, prejudicar pessoas.

Alguns sentidos percebidos pelos alunos: tem gente que ganha com a pandemia a exemplo de comerciantes que vendem máscaras, remédios; que os Fakes deixam as pessoas desorientadas, sem saber o que fazer, em relação ao vírus e o seu tratamento, cria-se uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2006); que algumas pessoas tomaram o “Kit Covid” e não adoeceram e outras pessoas que não tomaram a vacina e estão vivos, outros que tomaram e morreram; poucos trouxeram à tona a questão política, quem se beneficiava politicamente, com a negação da doença e de suas consequências. E mesmo entre aqueles que espalhavam mentiras, pairava a dúvida e o medo. Na **charge 03**, produzida pelo chargista Luiz Fernando Cazo, em 2020, exemplifica essa situação contraditória, que acreditamos, foi uma tônica entre aqueles que espalhavam notícias contrárias as recomendações das autoridades de saúde.



Charge 03

Fonte: <https://jeonline.com.br/noticia/21840/fake-news-6>

O gênero traz mais uma vez a memória discursiva literária, o nariz de Pinóquio, em lugar do personagem, perfurando, justamente aquilo que os “negacionistas” pregavam “a máscara não protege”, como visto na charge anterior. Novamente, no corpo transparece as marcas da mentira. O sujeito, alguém familiarmente próximo do interlocutor é ideologicamente separado, realiza ações contrárias aquilo que diz defender. E os alunos conseguiram compreender que:

- Que as pessoas que criam e propagam as Fakes News não estão longe, mas próximo de nós, pode ser alguém da família;
- Que o sujeito que produziu a charge quis enfatizar que as pessoas acreditam em determinadas ações, mas fazem outras;
- Que é preciso verificar as informações antes de enviar para outra pessoa. Sempre tem alguém que se beneficia quando uma mentira é espalhada. E isso faz parte da politicagem, por exemplo.

E mais alguns sentidos foram apresentados: as pessoas que espalham podem fazer isso só por brincadeira, para fazer graça, parecer bem informado; que o medo, em alguns casos é maior e a pessoa divulga algo, mas não segue o que partilhou; outros divulgam só por maldade, para desorientar os outros. Que é necessário combater as

“Fakes” para que as pessoas possam, por conta própria, decidir o que é melhor para elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos das charges dialogam entre si, pela temática – a pandemia e seus desdobramentos, inclusive político, cenário marcado pela polarização entre esquerda e extrema direita. Que com muito tato, foi possível de amenizar, na sala de aula, durante a realização da oficina. E estes discursos trazem memórias discursivas literárias, imagéticas, principalmente, da literatura infantil, talvez para enfatizar a infantilidade dos atos de quem cria ou espalha as “Fakes News”. E, assim, através do diálogo as charges situam o leitor dentro do contexto histórico social da pandemia e o ajuda a compreender os discursos, sociais ou políticos que se entrelaçam e aparecem em forma de palavras e imagens, possibilitando a interação do leitor com a realidade da qual faz parte enquanto sujeito social, levando-o a refletir sobre as situações retratadas. Na sala de aula a proposta didática rendeu boas discussões, trouxe para os sujeitos-alunos o confronto de ideias, para ampliar os seus horizontes de leitor e de partícipe da conjuntura social. E como tal, conhecedor, não apenas de um sentido, presente nos discursos, mas de múltiplos sentidos (ORLANDI, 2007). E desse modo, conseguiram, a partir das leituras das charges perceber que as “Fakes News” são construções da linguagem, que tem por objetivos disseminar mentiras, falsas verdades, pânico, medo, incertezas, para obter vantagens pessoais, seja para si ou para os grupos a que pertencem determinados sujeitos. E os principais sentidos advindos das leituras das charges foram: monstruosidade, instabilidade, negação, insegurança, politicagem, maldade, brincadeira, benefícios. Enfim: combater é preciso e, para isso, é necessário refletir sobre os discursos presentes nas mais diferentes esferas sociais, aqueles que buscam transformar mentiras em verdade e, aqueles que trazem outras visões do mesmo acontecimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. São Paulo: **Martins Fontes**, 2000.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: **Hucitec**, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. São Paulo: **Editora 34**, 2016 (1ª Edição).

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. 3. Ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: **Vozes**, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: **Mercado das Letras**, 2004.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos. São Carlos: **Claraluz**, 2004.

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

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, Vol. II, 3.ed. São Paulo: **Cortez**, 2003.

OLIVEIRA, L.S. de O. *Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo*. In: Azevedo, J.C (org.) *Letras & Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2001, p.265-275.

PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP. **Editora da UNICAMP**. 1988.

ORLANDI, Eni P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 7ª Edição, Campinas, SP: **Pontes**, 2007.

ORLANDI, Eni. Discurso e leitura. 9. Ed. São Paulo: **Cortez**, 2012.

O LETRAMENTO CRÍTICO A PARTIR DE DIFERENTES GÊNEROS DA LITERATURA BREVE EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

JAMYLLÉ JORGE PINHEIRO¹
GERMANA DA CRUZ PEREIRA²

Resumo

O presente artigo objetiva refletir sobre a utilização de diferentes gêneros da literatura breve em aulas de espanhol como língua estrangeira, com a finalidade de desenvolver o letramento crítico, além de apresentar uma proposta didática que aborda o gênero narrativo microrrelato. Para isso, se apresenta uma fração do trabalho desenvolvido no Projeto intitulado “Monitoria de Língua Espanhola Semestres Iniciais (noturno)” do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo objetivo central é desenvolver atividades voltadas ao letramento a partir de vários gêneros breves, como o microrrelato e o conto, de modo a apresentar aos alunos as ferramentas necessárias para dar seus primeiros passos na aprendizagem de ELE. Para a estruturação deste trabalho, utilizaram-se os estudos de Solé (1999), referentes à definição de leitura; assim como Blancafort e Valls (2001), para tratar sobre a narração e perspectiva interativa do processo de leitura. Também os estudos de Cassany (2005) para tratar sobre o letramento crítico. Além de Funes (2011) e Cienfuegos (2014), entre outros, para conceituar o microrrelato e embasar seu ensino. O intuito da realização das atividades propostas, foi o de possibilitar o desenvolvimento de práticas de letramento, e desta forma contribuir para a ampliação do repertório linguístico-cultural dos

1 Graduanda de Letras Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas da Universidade Federal do Ceará – UFC, jamyllejorpin@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, atua como docente do setor de Língua Espanhola e Prática Docente da Universidade Federal do Ceará – UFC, germanadacruz@hotmail.com.

aprendizes, que assim podem se comunicar com maior confiança em língua espanhola.

Palavras-chave: Letramento crítico, Literatura breve, Microrrelato, Proposta didática, ELE.

INTRODUÇÃO

Segundo o *Diccionario de la Real Academia Española*³, literatura é a “arte da expressão verbal”, isto é, a arte da palavra e portanto, engloba tanto textos escritos como textos falados ou cantados, o que a converte em um universo de possibilidades para desfrutar como leitor ou utilizar no ensino, como por exemplo, nas aulas de língua espanhola. Pensando nisso, este artigo se baseia na premissa de que a literatura breve proporciona um material com grande potencial para o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, considerando que a importância dos textos literários não se limita a seu aspecto estético, mas “os estudos literários cumprem muitos mais fins educativos, intelectuais, morais, emocionais, linguísticos e culturais”, como instituiu o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*⁴ (MCER, 2001).

Nossa intenção com este trabalho é, para além de refletir sobre a relação literatura e ensino de ELE, compartilhar uma proposta didática desenvolvida na oficina de gêneros breves do Projeto “Monitoria de Língua Espanhola Semestres Iniciais (noturno)” da Universidade Federal do Ceará, sob orientação da professora Germana da Cruz Pereira.

Para isso, neste trabalho discutimos sobre a importância e o emprego da literatura breve como recurso didático para práticas de letramento na aula de ELE, considerando as contribuições de Cassany (2005), Martínez (2011), entre outros. Também tomamos os estudos de Blancafort e Valls (2001), para tratar sobre a narração, a leitura e a interpretação textual, assim como Solé (1992). Ademais, utilizamos Funes (2011) e Cienfuegos (2014) para explorar o conceito de microrrelato, além de embasar seu emprego no ensino de ELE.

Este trabalho se mostra relevante, porque além de contribuir com importantes reflexões teóricas sobre a relação entre as narrativas breves e o ensino de ELE, que possibilitam a valorização da Literatura nas aulas de ELE, também apresenta uma proposta didática,

3 Diccionario de la Real Academia Española. Disponível em: <https://dle.rae.es/literatura>. Acesso em: 30 set. 2022.

4 CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em: 7 jul. 2022.

compartilhando um recorte do trabalho realizado durante o desenvolvimento do Projeto com o gênero microrrelato, com atividades para trabalhar o texto literário, que colabora para o desenvolvimento das quatro destrezas linguísticas e para a ampliação do repertório linguístico-cultural dos alunos ao utilizar o gênero microrrelato que, assim, podem se comunicar com maior confiança em espanhol.

1. UMA PERSPECTIVA INTERATIVA DO PROCESSO DE LEITURA

Segundo Solé (1992), o ato de ler requer a presença de um leitor ativo, que deve processar o texto. Também sempre deve existir um objetivo para a leitura, seja fugir da realidade, desfrutar, buscar informações específicas, informar-se sobre determinado fato, etc. Isso significa que a interpretação que fazemos do texto que lemos dependerá dos objetivos da leitura. Em suma, o sentido do texto não é uma réplica das intenções do autor, mas depende das ideias prévias do leitor e de seus objetivos de leitura. Além disso, as diferentes estruturas textuais impõem restrições à organização das informações que o leitor deve conhecer.

Ler, portanto, trata-se de uma experiência bastante complexa na qual, conforme Solé (p.18), deve-se “manejar com facilidade as habilidades de decodificação e contribuir para o texto com nossos objetivos, ideias e experiências prévias”, além disso requer se “envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se baseia na informação fornecida pelo texto e em nossa própria bagagem” de modo a confirmá-las ou refutá-las.

Blancafort e Valls (2001) tratam sobre o processo de leitura e abordam brevemente sobre os dois modelos opostos: *ascendente (bottom up)* e *descendente (top down)*. O primeiro propõe que o leitor comece com as letras e continue com as palavras e frases em um processo sequencial que termina na compreensão do texto. O segundo postula o contrário. O leitor começaria utilizando seus conhecimentos prévios, estabeleceria hipóteses sobre o conteúdo e depois tentaria verificá-las no processo de leitura.

O que nos interessa aqui é o modelo *interativo* do processo leitor, que se desenvolveu a partir dos avanços nos estudos da semiótica, da pragmática, da ciência cognitiva, da inteligência artificial e da literatura

textual (p.84). Esse modelo propõe a coexistência desses dois modelos: um processo *ascendente*, de letras, palavras, até níveis mais elevados e um processo *descendente* desde expectativas semânticas iniciais, até sua verificação em componentes de nível inferior, como léxicos, gráficos e fônicos.

A sua implicação para o ensino é óbvia. Os alunos precisam ter habilidades de decodificação, mas também estratégias de compreensão. Pensa-se que o leitor é um processador ativo do texto, e que a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto, e de controle dessa compreensão (de verificação de que a compreensão ocorre).

Blancafort e Valls enumeram as particularidades e as hipóteses mais recentes com respeito à reflexão sobre a leitura, bem como os processos envolvidos nela, a saber: **a)** o leitor é sujeito ativo da leitura; **b)** a leitura se nutre em parte da decodificação de signos e pistas do texto e em parte dos conhecimentos prévios; **c)** a mente humana funciona cognitivamente como um sistema inteligente capaz de processar a informação mais relevante com um esforço mínimo e um máximo rendimento; **d)** o estudo dos textos apontam evidências que permitem postular a existência de componentes textuais que favorecem a compreensão. (p.84-85).

Entendemos a leitura de forma geral, especialmente de obras literárias, como uma poderosa ferramenta para o processo de formação de nossa personalidade e do conhecimento profundo do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Por meio dela se alcança o desenvolvimento da capacidade analítica e o pensamento crítico. Portanto, é uma atividade ativa, pois ler é interagir com o texto.

Ao ler, não somente estabelecemos previsões em textos narrativos, mas sobre qualquer tipo de texto a partir das informações que ele nos fornece, da situação ou contexto de leitura e do nosso conhecimento sobre os textos e o mundo em geral.

A leitura é, portanto, um processo contínuo de elaboração e verificação de previsões. O processo de inferência começa antes da leitura propriamente dita. Devemos ensinar a “ler” com indicadores semânticos, títulos, subtítulos, ilustrações, etc., pois tudo isso permite ao leitor formular hipóteses iniciais sobre o conteúdo do texto, com base em objetivos previamente estabelecidos com/por o leitor/aprendiz.

1.2 LETRAMENTO CRÍTICO

Cassany (2005) trabalha o conceito de letramento, sob o qual engloba todos os conhecimentos, habilidades e atitudes e valores provenientes do uso generalizado, histórico, individual e social do código escrito. Segundo o autor, podemos identificar os seguintes elementos do letramento: código escrito; gêneros discursivos; papéis do autor/leitor; organização social; valores, representações; e formas de pensamento.

Dentro do âmbito do letramento, Cassany (2005) e seu grupo estudam como se lê e se escreve a ideologia ou, em outras palavras, o ponto de vista, a visão ou a subjetividade que qualquer texto esconde. Assumem que “não existe discurso neutro ou objetivo que denomine empiricamente fatos da realidade” (tradução nossa) e para identificar as ideologias ou intenções que estão por *de trás da linhas* é preciso uma formação leitora para o letramento crítico.

Segundo Cassany, a ideia de que a linguagem reflete a realidade é simples e esquemática. Destaca que dia a dia nos deparamos com discursos, escritos ou orais, que são produzidos em contexto. Afirma que todo texto escrito tem por trás um autor, individual ou coletivo, que necessariamente vive em algum lugar do mundo e em uma época, pelo que sua visão da realidade é forçadamente parcial, tendenciosa, pessoal.

Cassany afirma ainda que o conceito de crítico ou criticidade é o que melhor permite nos referirmos à elaboração da ideologia. Desta forma, ler criticamente ou ser crítico ao ler e escrever significa poder gerir a ideologia dos escritos, assumindo o termo ideologia num sentido muito amplo e desprovido de conotações negativas. Pontua, ainda, que ser crítico significa: situar o texto no contexto sociocultural de partida; reconhecer e participar na prática discursiva; e calcular os efeitos que um discurso causa na comunidade.

1.3 A NARRAÇÃO

Convém explorar brevemente sobre a narração, pois o gênero breve escolhido para nossa proposta didática pertence a este modo de organização do discurso. Blancafort e Valls (2001), afirmam que a narração é uma das formas de expressão mais utilizadas pelas pessoas

(p.270), visto que o ser humano, entendido como ser cultural e social, sempre recorre a ela para falar de suas origens ou quando necessita explicar algo, sendo a narração um elemento básico e fundamental para a transmissão cultural (p.270).

Cienfuegos (2014) defende que com a narrativa podemos trabalhar em sala de aula tanto aspectos puramente linguísticos como culturais, trabalhar a criatividade e a interculturalidade, tudo de forma mais ou menos lúdica, conforme as atividades que se proponham.

Por isso, escolhemos em nossa oficina gêneros narrativos breves para trabalhar nas aulas de ELE, dentre os quais aqui apresentamos o microrrelato.

1.3.1 O MICRORRELATO

Funes (2011) em seu artigo intitulado “El Microrrelato en la Clase de ELE. Aplicación didáctica” (o microrrelato na aula de ELE. Aplicação didática), tem como objetivo central “comprovar como o microrrelato” “pode servir como recurso didático” nas aulas de ELE, graças às possibilidades que oferecem suas características retóricas: “brevidade, final abrupto, ironia, humor, motivos universais, intertextualidade, estruturas gramaticais simples, etc.” (p.3). Ademais, o microrrelato funciona como um elemento motivador para nossos alunos, já que é um gênero em expansão, e cada vez conta com mais leitores devido a sua difusão na internet, graças também a seu formato que nos permite insertá-lo em páginas web, blogs, etc.

Funes apresenta algumas das possíveis terminologias para este gênero relativamente novo, mas que tem tradição literária. São elas: “miniconto, microrrelato, minitexto, nanocontos, microficção, textí-culo, relato anão, arte pigmeu, conto gota, relato hiperbreve...”. Todos estes termos se referem à característica essencial do gênero, isto é, sua brevidade. Violeta Rojo (2010) define o microrrelato como sendo “aquela narração breve, ficcional, com um desenvolvimento acional condensado e narrado de forma rigorosa e econômica em seus meios con carácter proteico, de maneira que pode adotar diferentes formas” (2010, apud FUNES, 2011, p.10, tradução nossa).

De todos esses termos possíveis, Rojo e Funes optaram por microrrelato, assim como nós para este trabalho, porque é o “que mais se ajusta à essência dos textos aos que se refere” (CIENFUEGOS, 2014, p.6, tradução nossa), pois microrrelato, segundo Fernando Valls,

“apela tanto à imprescindível brevidade como à vigorosa narrativa-idade”. (ROJO, p.12, apud FUNES, p.10, tradução nossa)

O *Diccionario de la Real Academia Española*⁵, define, imprecisamente, o microrrelato como um “relato muito breve” Cienfuegos (2014) propõe também “uma definição muito elemental do gênero”, pois explica que “não existe acordo teórico a respeito”. Alguns autores como Irene Andrés-Suárez (2007) e David Roas (2008), defendem “que o microrrelato é um gênero próprio”, e Cienfuegos se aproxima das ideias destes autores, que “defendem a própria entidade do conto enquanto gênero, não tanto pela sua extensão, mas pelas características estruturais dela derivadas – ou das quais ela deriva”.

Apesar de outros autores defenderem “que se trata de um subgênero do conto”. Porém Cienfuegos não se detém a essa discussão, pois seja como for, “o que importa neste caso é que este grupo de textos breves [...] podem funcionar em classe de ELE tão bem como formas narrativas mais extensas, ou inclusive melhor” (p. 7).

Outra dificuldade que impede a precisão em definir o microrrelato é sua longitude. Alguns autores como Enrique Anderson Imbert (1992), aficionados pela estatística, dividem os gêneros narrativos atendendo ao número de palavras(p.34, apud CIENFUEGOS, p.8), contudo não há consenso.

Há outra concepção, igualmente discutível, “que propõe para o microrrelato uma extensão máxima de uma página, independentemente do tamanho do papel ou da fonte de letra”. Para esta visão, a extensão não importa tanto, mas o fato de que a totalidade do texto se possa ser abarcada de um só olhar e se possa ler de uma sentada, sem mudanças de página que quebram o ritmo criado pelo microrrelato (THOMAS 1992, apud CIENFUEGOS, p.8). Para Cienfuegos, é mais interessante esta alternativa, já que apresenta o que diferencia o microrrelato e o conto, esclarecendo que “Enquanto que este admite pausas e rupturas do ritmo, aquele deve ser lido de uma vez sem interrupções para causar efeito” (p.8).

Assim, como definimos o conto confrontando-o com o romance, devemos caracterizar o microrrelato comparando-o com o conto.

5 Diccionario de la Real Academia Española. Disponível em: <https://dle.rae.es/microrrelato>. Acesso em: 30 set. 2022.

Lagmanovich (1999) “[...] diz que no conto o normal é que se dê uma estrutura de exposição, complicação, clímax e desfecho, enquanto que na microficção tudo parece desfecho. A segunda característica essencial do microrrelato é a elipse”. A qual poderia ser “consequência da brevidade do gênero, bem como causa dela; em qualquer caso, [...] é um processo que está presente na minificção mais que em qualquer outra forma narrativa” (p.10). Assim, sua presença é imprescindível para caracterizar o microrrelato.

Sintetizando de forma expressiva a diferença entre o microrrelato e o conto, Cienfuegos explica que enquanto que neste chegamos ao desfecho de um evento que é narrado, aquele tem um desfecho em que nada acontece no mundo, mas na mente do escritor (e às vezes na do leitor cúmplice) (KOCH, 2000, p.23, apud CIENFUEGOS, p.10).

Deste modo, o microrrelato exige muito mais do leitor, pois muitas informações não estão explicitadas no texto, ou estão somente na cabeça do autor ou na cabeça do leitor. A definição adotada por Cienfuegos para o microrrelato é que se trata de todo texto narrativo breve em que o que se conta esteja concentrado em um todo unitário e determinado por elipse. Para fins práticos, sempre serão textos que não ultrapassem a extensão de uma página (p.11).

2. A LITERATURA BREVE NA AULA DE ELE

Em nossas pesquisas não encontramos estudos que tratem especificamente sobre a literatura breve, bem como seu conceito e características ou quais gêneros fazem parte de seu abanico. Por isso, adotamos o conceito geral de literatura, apresentado na introdução. Consideramos que fazem parte dela os textos literários curtos, que não exigem muito tempo de leitura, tal como o microrrelato o qual tomaremos para a proposta didática.

Antes de adentrar-nos em nossa proposta didática, é importante refletir sobre as dúvidas que surgem na escolha do texto literário, pois muitas vezes nós professores nos encontramos diante de um grande desafio: escolher os textos ideais para trabalhar com nossos alunos. No processo de escolha surgem muitas perguntas: o texto será demasiado longo? Trabalharei o texto por completo ou apenas fragmentos? Os alunos gostarão dele? Será adequado para seu nível?

Com relação à escolha de textos literários adequados para a classe ELE, Juan Cervera (1993, apud CIENFUEGOS, p.24) propõe que todo texto escolhido deve cumprir cinco funções básicas: trabalhar a linguagem, a criatividade, divertir, proporcionar aos alunos modelos expressivos de comunicação e fornecer informações culturais. Por isso, acreditamos que o microrrelato se trata de material autêntico repleto de amostras de cultura, e seu próprio caráter de relato breve propicia o desenvolvimento não somente das habilidades de leitura e escrita, mas também nos ajudam a incentivar os alunos de ELE na competência literária.

Matos e Oqueranza (2005) apontam que ao longo do tempo o papel do texto literário no ensino de línguas estrangeiras tem mudado por causa do surgimento de novos modelos metodológicos. Com isso, em um primeiro momento havia o método gramatical, o qual utilizava a tradução como recurso básico para a aprendizagem da LE. Posteriormente, com o modelo estrutural, o texto literário caiu em desuso nas aulas, porque se pretendia ir além da etapa anterior, tampouco foi fácil integrá-lo em um sistema onde a classificação sistemática de estruturas e vocabulário se tornou o principal objetivo a alcançar.

A princípio, o enfoque comunicativo não deu muita relevância ao literário, não obstante, nos últimos anos este cenário está mudando e surge a necessidade de tratar a linguagem em sua totalidade do discurso oral e escrito. Embora estejamos diante de uma revalorização do literário, o trabalho com o texto literário muitas vezes ainda é muito limitado e seu uso justifica-se apenas como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais ou como assunto para práticas de conversação e escrita.

Martínez (2011) reflete sobre o papel da literatura nas aulas de ELE, primeiramente, com relação a se somente se usa a literatura nas aulas para aprender língua, então podemos questionar: para que escolher um texto literário? Ou melhor dito, por quê? Que motivo nos leva a isso? É um adorno? É descontraído? Parece muito bom em nossas aulas depois de tanta gramática? (p.58), entre milhares de outras perguntas.

Martínez aponta que muitas vezes nas aulas o texto literário não funciona como literário, mas como suporte para outras explorações didáticas (p.59). Segundo Landero (1999 apud MARTÍNEZ), se o objetivo é apenas ensinar língua, tanto faz dissecar uma lira de Fray Luis

como o slogan de um detergente ou uma receita gastronômica, pois a quantidade de gramática e semiologia que há nessas mensagens é tecnicamente mais ou menos a mesma.

Em segundo lugar, se somente se usa o texto literário para aprender literatura, é necessário precisar o que se entende por isso, pois se puede com isso “sacralizar o texto literário” ou confinar seu uso a “cursos específicos de literatura”, dos quais os alunos estrangeiros não seriam o público alvo, mas os nativos, visto que o enfoque não seria o ensino de espanhol. Martínez afirma que,

podemos diferenciar, por um lado, entre o estudo da literatura em que o texto é tratado como centro de interesse em si mesmo, como uma obra estética e cultural; e, por outro lado, o uso da literatura como recurso na aprendizagem de uma L2, ou seja, como recurso linguístico e “língua em uso”. (p.59, nossa tradução)

Dadas essas reflexões, Martínez defende, e estamos de acordo, que a literatura pode servir “para ambas coisas: para aprender língua e literatura”. Portanto, podemos pensar em um enfoque mais inclusivo e integrador. Não cabe dúvida de que a literatura não só oferece grandes possibilidades didáticas, mas também tem a vantagem de aproximar simultaneamente a língua e a cultura do país, o que contribui para o desenvolvimento da educação intercultural dos alunados e melhoramento de sua competência comunicativa. Sem perder de vista que estamos ensinando uma língua estrangeira, podemos fazê-lo através da literatura ou ensinar literatura como um componente a mais da língua, seguindo a Sitman e Lerner (1996, apud MARTÍNEZ, p.59), que veem a aprendizagem de línguas e da literatura como “dois aspectos de uma mesma atividade”. O que fazemos na nossa proposta didática.

Umberto Eco (2001) afirma que uma das funções da literatura na vida individual e social é que “mantém em exercício a língua” (ECO, apud MARTÍNEZ, p.59). Portanto, no campo de ELE, seria desejável tentar entrelaçar língua e literatura, defender tal conexão como função formativa e de aprendizado linguístico-comunicativo. Definitivamente, vê-lo como algo complementar: “aprender língua e aprender literatura”. Por fim, Funes (2011), afirma que o texto literário pode exercer algumas das seguintes funções em sua exploração didática:

Como materiais para tratar algum aspecto linguístico, textual ou gramatical.

Como leitura intensiva, desenvolver alguma micro-habilidade de leitura.

Como leitura extensiva, desenvolver hábitos e atitudes, fomentando o gosto por ler na língua meta.

Como material para obter informação sobre algum tema, que posteriormente será discutido ou trabalhado. (p.26, tradução nossa)

Ou seja, a abordagem clássica/tradicional do texto literário na aula com a crítica literária e o estudo da estrutura textual, além da leitura com vista a formar um gosto pela arte literária.

2.1 O MICRORRELATO NA AULA DE ELE

Funes (2011) defende que as atividades relacionadas com a leitura e escrita de microrrelatos constituem indubitavelmente um trabalho pedagógico que podemos transladar às aulas de espanhol como língua estrangeira (p.3). Ao justificar seu uso nas aulas de ELE, aponta que as “características genéricas” do microrrelato nos dariam uma série de razões didáticas, tais como: a brevidade; a intertextualidade; a modernidade e atualidade; o fragmentarismo; porque possui construções sintáticas simples; apresenta a possibilidade de adequar-se a diferentes níveis de aprendizagem; o estilismo; a criatividade; fácil difusão, etc. (p.9). Porque apresenta estas e muitas outras características favoráveis à exploração do microrrelato nas aulas de ELE, a autora defende que pode fomentar a leitura de textos literários em espanhol e o aprendizado da língua, partindo de um texto real e literário como expoente linguístico.

Ademais, é importante destacar o fator afetivo: não apenas sua brevidade ajuda ao aluno a perder algo do medo de ler um texto em língua estrangeira, mas, ao terminá-lo, sente que foi capaz de ler um texto completo, com princípio e final, sem cortes nem adaptações, e isto sempre é motivador (FUNES 2012, p.8 apud CIENFUEGOS, 2014, p.38). Por todas essas características do microrrelato, segundo Tomassini e Maris, sua utilização possibilita construir um espaço perfeito para a prática da compreensão leitora, assim como construir um

atrativo estímulo para as atividades de produção textual e a reflexão metalinguística sobre aspectos estruturais, semânticos e sócio-pragmáticos dos textos. (apud CIENFUEGOS, p.38).

Com relação à criatividade, Cienfuegos afirma que os microrrelatos parecem ser as melhores propostas de escrita criativa que podemos levar à sala de aula de ELE. Visto que por sua brevidade, não são muito exigentes, e por seu caráter híbrido entre narração e poesia, os alunos podem verter sua personalidade nos microrrelatos mais ou menos, segundo o que queiram. Em conclusão, para Cienfuegos, assim como para nós, o microrrelato se trata de um tipo de texto literário completo, versátil e solvente para trabalhar na sala de aula de ELE de maneira regular (p.38) e para desenvolver todo tipo de habilidades.

3. PROPOSTA DIDÁTICA

Durante as aulas da oficina de literatura breve, realizadas através do *Google Meet*, trabalhamos diferentes gêneros de literatura breve em língua espanhola: o refrão, o dito popular, a fábula, o microrrelato e o conto, gêneros que nos possibilitam adentrar em aspectos culturais do mundo hispânico (sabedoria popular, etc.). Ao escolher esses gêneros, consideramos o pouco tempo que os alunos dispõem para estudar fora das aulas da universidade, por se tratar de um curso noturno.

A proposta didática está preparada para alunos iniciantes, por isso, nível A2, conforme classificação do MCER. Assim, trabalhar textos curtos, que não exigem muito tempo de leitura, mas que ao mesmo tempo possibilitam trabalhar diferentes aspectos, sobretudo voltados para o letramento crítico, cultural, da língua espanhola ou literários, se mostra bastante pertinente.

Portanto, o objetivo central da oficina é desenvolver atividades com esses gêneros e assim dotar os alunos dos níveis iniciais das ferramentas necessárias para se comunicarem em espanhol. Logo, nossa proposta didática, busca desenvolver o letramento crítico e explora as quatro destrezas linguísticas, principalmente a compreensão leitora. Porém as atividades têm um enfoque comunicativo, cujo fim último é capacitar os alunos a utilizar a língua para se comunicarem, inclusive em contextos reais fora da sala de aula. Apresentamos a seguir uma sequência didática com o gênero microrrelato.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: O Microrrelato Fantástico

Nível: A2 (iniciante) **Duração:** Duas aulas de 1h30

Texto (s) trabalhado (s): *La mano* (Ramón Rodríguez de la Serna)

Aula 1

Enfoque:

Compreensão
leitora e expressão
oral

- **Atividade de predição (Pré-leitura):** separar o microrrelato em fragmentos; exibir um fragmento por vez à medida em que pergunta aos alunos como a história continua. (20 min)

- **Primeira leitura:** pedir que os alunos leiam individual e silenciosamente o texto completo. (10 min)

- **Segunda leitura:** pedir que os alunos leiam em voz alta. Esta leitura objetiva compreender os pontos principais do texto e tirar dúvidas de vocabulário. (20 min)

- **Terceira leitura:** discutir mais profundamente com os alunos sobre a história misteriosa do microrrelato. (20 min)

- **O microrrelato e o autor:** expôr sobre as características do microrrelato e sobre Ramón Gómez de la Serna. (20 min)

Aula 2

Enfoque:

Compreensão
auditiva, expressão
escrita e expressão
oral

- **Atividade auditiva:** exibir o podcast do microrrelato. (5 min); Discutir com os alunos sobre o podcast; tratar sobre pronúncia, etc. Exibir novamente o podcast se necessário. (20 min)

- **Atividade de escrita criativa:** pedir que os alunos, em duplas ou trios, escrevam um microrrelato fantástico (mínimo de cinco linhas e máximo de quinze), por meio do site de escrita colaborativa MeetingWords. Posteriormente, que compartilhem o texto no chat do Google Meet. (30 min)

- **Atividade oral:** pedir que cada equipe leia seu microrrelato fantástico para a turma. (20 min)

- **Atividade gramatical:** observar com os alunos os tempos verbais passados que já tenham estudado. (15 min)

- MANO, de Ramón Gómez de la Serna. 2019. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal La voz Silenciosa Tv. Disponível em: <https://youtu.be/L1ptmc2DD6o>. Acesso em: 30 de set de 2022.

Referências

- MEETINGWORDS. Disponível em: <http://meetingwords.com/>. Acesso em: 30 set. 2022.

- SERNA, R. G. de La. La mano. Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/la-mano-2/>. Acesso em: 30 set. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter cumprido o objetivo de mostrar, por um lado, a importância do texto literário no ensino/aprendizagem da ELE e, por outro, explorar as imensas possibilidades que esse tipo de material nos oferece. Além disso, as reflexões proporcionadas pelos autores estudados, contribuem para a valorização da literatura curta na escola e na universidade. Com a aplicação da sequência didática, observamos que trabalhar gêneros literários curtos como recursos didáticos é uma forma bastante eficaz de desenvolver as quatro habilidades linguísticas: compreensão leitora; expressão oral; expressão escrita e compreensão auditiva. Além disso, a realização das atividades propostas possibilita ampliar o vocabulário/repertório linguístico-cultural dos alunos e desta forma eles podem se comunicar com maior confiança na língua espanhola. Sem dúvidas, a experiência com a oficina foi muito enriquecedora, pois facilitou a troca de conhecimentos e experiências pessoais com os alunos, que a acolheram e se envolveram na realização de todas as atividades propostas.

REFERÊNCIAS

BLANCAFORT, H. C.; VALLS, A. T.. **Las cosas del decir:** Manual de análisis del discurso. Provença: Editorial Ariel, 2001.

CASSANY, D. Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. In: **Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 2005. CIENFUEGOS, J. F. **El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE.** Universidad de Oviedo, 2014.

FUNES, A. L. **El microrrelato en la clase de ELE.** Aplicación didáctica. Memoria final de Máster, Universidad Pablo de Olavide. 2011.

MARTÍNEZ, B. S. Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In: **Del texto a la lengua:** La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2011. p. 57-68.

MATOS, M. A. de Las H. de Z.; OQUERANZA, M. J. M. Explotación de un cuento para la clase de ELE. **Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro**, 2005. SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 1992.

O LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSE SILLYA ALENCAR BRITO¹
BEATRIZ PEREIRA DA SILVA²
SILVANA DE SOUSA RODRIGUES³
REJANE MARIA DE CAMPOS OLIVEIRA⁴

RESUMO

O seguinte artigo discute o campo da Educação Matemática, que vem conquistando espaço alguns conceitos de termos como: numeramento e letramento, como estes termos ainda estão em transformação e talvez possamos encontrar o uso deles de formas diferentes por alguns autores, discutimos sobre esses conceitos, concepções e abordagens significativas neste artigo. Devido ao fato do Letramento Matemático ainda ser pouco referenciado, percebemos a necessidade de buscar um entendimento acerca deste tema. Foi traçado como objetivo compreender conceitos já existentes sobre o Letramento Matemático e como ele se desenvolve dentro dos âmbitos educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que discute as bases teóricas metodológicas de forma descritiva e explicativa sobre o tema. Para fundamentar esse estudo buscou-se teóricos como: Kleiman (1995), Danyluk (2002), Fonseca (2004; 2009), Mendes (2007), Mollica (2014), Mortatti (2004),

-
- 1 Especialista em Alfabetização e Letramento, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA, sillyabruto1986@gmail.com;
 - 2 Especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, silva.beatriiz@gmail.com;
 - 3 Especialista em Libras e Educação de Surdos, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA, silvanalgl70@gmail.com;
 - 4 Especialista em Psicopedagogia, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA, rejanec793@gmail.com.

Soares (1998, 2002, 2004, 2009, 2011). Com base no levantamento de dados da literatura sobre o tema, buscamos compreender como o Letramento Matemático acontece de forma significativa em relação à aplicabilidade para a criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que a utilização de uma abordagem baseada no Letramento Matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quer seja, por meios de jogos, brincadeiras ou outras práticas escolares significativas, torna o aluno capaz de formar um pensamento crítico e utilizar o conhecimento para atuar na sociedade.

Palavras-chave: Letramento Matemático, Anos Iniciais, Educação Matemática, Práticas Escolares.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é o letramento matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este artigo tem como objetivo principal compreender conceitos já existentes sobre o Letramento Matemático e como ele se desenvolve dentro dos âmbitos educacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destacando algumas práticas escolares que podem ser trabalhadas no espaço escolar, associadas às práticas cotidianas dos alunos fora da escola.

Tendo em vista que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o tema Letramento Matemático ainda é pouco referenciado, por conta disso percebemos a necessidade de buscar um entendimento mais fomentado a cerca deste tema, que é de suma importância para que possamos entender o que é letramento e quais definições já temos nesse segmento para podermos chegar a conceito mais claro e preciso do que vem a ser Letramento Matemático e através deste conceito abordar algumas práticas educacionais para relacionar conteúdos matemáticos a questões cotidianas dos alunos, ou seja, contextualizar a matemática de forma significativa para que o aluno possa enxergar de uma forma mais objetiva o mundo numérico que o cerca. E assim analisar as concepções do Letramento Matemático para a melhoria das práticas escolares.

Dessa forma, este artigo buscou responder ao seguinte questionamento: Como o Letramento Matemático acontece de uma forma significativa em relação à aplicabilidade para os estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Assim para a resolução, discussão e conceitualização sobre essa temática e questionamento nos basearemos nos seguintes referenciais teóricos: Danyluk (2002), Fonseca (2004, 2009), Kleiman (1995), Mendes (2007), Mollica (2014), Mortati (2004), Soares (1998, 2002, 2004, 2011) e os documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (2018) e Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1997).

No qual traremos nas sessões a seguir, levantamentos com sustentação teórica que abordem questionamentos sobre o Letramento de uma forma geral, mas com foco principal no Letramento Matemático e como esse letramento pode ser relevante nas práticas escolares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É relevante esclarecer que este artigo não pretende esgotar as possibilidades de reflexão e análise das

questões levantadas, mas constitui um trabalho inacabado, que certamente aduzirá a estudos posteriores.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na primeira sessão traremos conceitualizações, concepções e um pouco sobre o processo histórico do que é Letramento Matemático, na segunda sessão veremos como o Letramento Matemático nos traz uma abordagem relevante nas práticas escolares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no decorrer do trabalho também encontraremos a metodologia utilizada, os resultados encontrados e por fim as considerações finais e referências.

LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Recentemente, no campo da Educação Matemática, vem conquistando espaço alguns conceitos de termos como: numeramento e letramento. Como as definições destes termos ainda estão em transformação e possamos encontrar o uso deles de formas diferentes por alguns autores, decidimos discutir sobre eles neste artigo.

Além desses termos podemos ainda, segundo Mendes (2007) encontrar outros termos como: materacia e literacia estatística nesta abordagem da Educação Matemática.

Contudo neste trabalho, iremos trazer à discussão o termo de Letramento Matemático uma vez que concordamos com alguns autores, como Fonseca (2009, p.55), que afirma que práticas de numeramento são práticas de letramento. Portanto, não há como dissociar essas duas práticas. Sendo assim Fonseca (2009, p.53) assume que:

A dimensão sociocultural do fazer matemático é reconhecida e levada em conta, ou seja, quando esse fazer deixa de ser concebido como um de comportamentos observáveis em decorrência do domínio de certas habilidades e passa a ser analisada como prática social, marcada pelas contingências contextuais e por relação de poder

Para Mendes, também não é possível dissociar as práticas de numeramento das de letramento. Segundo a autora:

Ao focalizarmos no numeramento, podemos nos reportar às diversas práticas sociais, presentes na sociedade, que moldam os eventos de numeramento em contextos diversos. Na verdade, creio que talvez exclusivamente de numeramento, pois de algum modo a escrita e a leitura podem estar associadas à realização desses eventos. Indo além, as formas de representação escrita nos diversos eventos de numeramento podem ir além da escrita numérica, abarcando outras formas de representação como, por exemplo, a visual (leitura de gráficos, representações geométricas, representações de espaço, etc.). [...] as práticas de numeramento podem ser entendidas a partir de padrões relacionados a crenças, valores, concepções, papéis e atitudes que constituem eventos e são por eles constituídos. Existe uma relação de complementaridade entre eventos e práticas. (MENDES, 2007, p.25)

Nessa perspectiva, propõe-se vincular o Letramento Matemático à relação entre matemática e práticas sociais. Na escrita podemos pensar no Letramento Matemático como práticas diferenciadas e que resultam em diversas matemáticas, incluindo as práticas não escolarizadas (MENDES, 2007).

Então agora veremos alguns conceitos e concepções do processo histórico do Letramento Matemático de acordo com alguns autores pesquisados.

CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PROCESSO HISTÓRICO DO QUE É O LETRAMENTO MATEMÁTICO

São inúmeros os debates sobre o termo letramento. No Brasil, tal termo surgiu em meados dos anos 80, sendo bastante referenciado por pesquisadores das áreas de Educação e Linguísticas, sendo depois utilizado em outros espaços da sociedade. E por ser um termo ainda recente passou a ser associado à concepção de alfabetização.

Em muitas ocasiões, o sentido dessa palavra limitava-se à etimologia, que é a tradução exata da palavra inglesa literacy, que significa “condição de ser letrado”. De acordo com Soares (2009), o termo Letramento pode ter sido usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

Para Soares, a palavra letramento:

[...] é a versão para o português da palavra da língua inglesa literacy. [...], que corresponde ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [...] (SOARES, 1998, p. 17).

Soares apresenta em seus estudos uma perspectiva mais abrangente sobre o Letramento, considerando como o “estado ou a condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p. 92).

Para Mortati (2004, p.11) “(...) alfabetização não é um pré-requisito para o letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas (...)

Isso nos leva a compreender que uma pessoa pode ser letrada e não alfabetizada e que essa situação de forma contrária, não ocorre. Tendo em vista que se pode ter um conhecimento de mundo e não possuir o conhecimento de códigos da leitura e da escrita.

O uso do termo letramento se deu pela necessidade de distinguir o discurso sobre a compreensão da alfabetização como tecnologia de aquisição do código de registro da escrita da língua; de entender o letramento como aquisição desse código; e de caracterizar a leitura e a escrita como práticas sociais que se dão por meio de uma cultura escrita. (FONSECA, 2009, p. 47)

Sendo assim o letramento aparece como algo além da alfabetização, onde pode ser considerado como a habilidade do uso da leitura e escrita em meio às práticas sociais, apesar de também podermos considerar que a alfabetização e o letramento estão relacionados. Parte do pressuposto de que existe um “elo”, uma “conexão”, entre alfabetização e letramento (SOARES, 1998).

No que trata da Educação Matemática, a educadora Danyluk (2002) define como referente ao ato de aprender a ler e escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries de escolarização. A autora ainda afirma que “Ser alfabetizado em matemática, então é

entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica” (DANYLUK, 1998, p. 58).

Podemos encontrar também referências acerca do Ensino da Matemática em um documento normativo mais atual que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz:

[...] orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre diferentes temas matemáticos. (BRASIL, 2018, p.276)

Logo então, é preciso uma Educação Matemática que considere a interdependência entre a Alfabetização e Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que a Alfabetização incorpore a experiência da prática social do letramento. Mas o que é Letramento Matemático? Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos uma definição para o Letramento Matemático que:

[...] pode ser definido como as competências e habilidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2018, p. 266)

Essa ideia de letramento, porém, não aparecia com esse nome em documentos oficiais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Antes eram usados termos como numeramento, numeracia ou alfabetização matemática, como já foi citado nesta pesquisa. Diante disso a BNCC trouxe à tona uma visão de um Ensino Matemático pautado no Letramento Matemático. Onde em seu conteúdo ainda nos traz que, segundo a Matriz da PISA (2012, p. 18):

[...] o letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos e fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel da matemática exercido no mundo e para que os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar decisões necessárias.

Dessa forma, o Letramento Matemático refere-se à capacidade de identificar e compreender o papel da matemática no mundo moderno, de tal forma a fazer julgamentos bem-embasados e a utilizar e envolver-se com a matemática, com o objetivo de atender as necessidades do indivíduo no cumprimento de seu papel de cidadão consciente e construtivo.

Onde, pessoas letradas em matemática, fazem da função utilitária da disciplina e também sabem lidar com reflexões puramente matemáticas, usando ideias matemáticas como forma de leitura do mundo.

Conforme Fonseca (2004, p. 12) define a educação matemática de acordo com a perspectiva do letramento como responsável por proporcionar o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura de mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticas possam contribuir.

Por isso o Ensino da Matemática com essa perspectiva do Letramento Matemático nos Anos Iniciais é necessário e importante que aconteça; chegando da forma correta até os alunos, pois ela desenvolve o pensamento lógico e é essencial para a construção de construção de conhecimentos em outras áreas, além de servir como base para as séries posteriores.

Em uma das oito competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental que encontramos na BNCC ressalva que:

Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes (BRASIL, 2018. p. 267).

Reforçando assim que trabalhar com os alunos as práticas sociais e culturais, os tornarão mais capazes de representar e comunicar informações relevantes para eles, fazendo assim que os alunos desenvolvam uma visão mais crítica do que lhe é apresentado.

O LETRAMENTO MATEMÁTICO COMO UMA ABORDAGEM RELEVANTE NAS PRÁTICAS ESCOLARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apresentar aos alunos as influências que a matemática tem no cotidiano, ajuda na aproximação entre eles e a disciplina, para que eles possam vê-la como necessária para a sua vida. Assim sendo, a matemática deve causar nos alunos descobertas, e quanto ao professor ele deve ser o mediador dos questionamentos e das investigações fazendo com que estas causem interesse pela disciplina.

Trazendo essas práticas de forma lúdica, trará significância na aprendizagem dos alunos, pois ela quando utilizada pelo professor (mediador), deve ser pensada na vivência dos alunos e no que queremos contribuir para a melhoria na aprendizagem deles. Essa questão também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que diz:

É importante, que a matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo, do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p.29)

Isso sem contar que essas vivências que os alunos trazem com eles, é um fato importante para que haja aprendizagem, pois estás junto com as abordagens estruturadas do professor, como por exemplo: o uso de jogos e brincadeiras, que estão presentes desde ao âmbito educacional como fora dele, ajudarão na construção e formação do conhecimento.

Os jogos fazem parte da cultura das crianças, e quando utilizados, podem despertar nas crianças entusiasmo e motivação em aprender.

Eles são ferramentas que possibilitam o aluno a vivenciar situações de imaginação e raciocínio lógico, além do aluno aprender conceitos da matemática de forma divertida.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos iniciais que é notório a importância de atividades envolvendo jogos e a sua contribuição no progresso pedagógico, visto que:

Para crianças pequenas, os jogos são ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades (BRASIL, 1997, p.35).

Desta forma o aluno percorrerá um caminho traçado pelo professor (mediador) onde encontrará intervenções que façam que suas hipóteses avancem, com a utilização de sequências de atividades, jogos e brincadeiras apropriadas para a fase de alfabetização e construção do raciocínio lógico-matemático.

Desmistificando assim que a utilização de jogos em sala de aula é um passatempo, pois, pelo contrário, é uma rica possibilidade de junto com os alunos, construir conceitos, aprofundá-los, revisá-los, além de desenvolver habilidades de organização, análise, reflexão e argumentação. Podendo-se entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento Matemático como um diálogo constante com outras áreas do conhecimento e com práticas sociais, como os jogos e brincadeiras infantis.

Desempenhando assim a escola um papel de agente transformador de algumas práticas necessárias para essa aprendizagem significativa, junto com a sociedade em geral. Onde segundo Mollica (2004, p. 16) a escola é uma das agências de letramento paralelamente a outros sistemas assentados a experiência de vida, na necessidade da sobrevivência, na profissão do indivíduo, na atuação dos cidadãos em suas comunidades particulares ou em âmbitos gerais.

Trazendo este pensamento para uma análise no campo da matemática, podemos também perceber a necessidade de trazer conhecimento já adquirido fora da sala de aula para sistematizá-lo na

escola. E assim desenvolver atividades na perspectiva do Letramento Matemático, onde o aluno poderá trazer para os jogos e brincadeiras diferentes formas de se jogar e brincar. Pois cada criança traz consigo distintos conhecimentos de como agir ou fazer. Portanto podemos considerar essas ações de Letramento Matemático como sendo eficaz, facilitador e de grande relevância para as abordagens de práticas no ambiente escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

O artigo se propõe a realizar uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, onde se discute as bases teóricas metodológicas de forma descritiva e explicativa do Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Oliveira a pesquisa qualitativa (2007, p.117): “busca-se descrever a complexidade de uma hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais...”

O método utilizado foi o hipotético-dedutivo. Conforme Cruz e Ribeiro (2004, p.50): “é o método que se inicia por uma percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutivo, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nesta pesquisa responderam a questão norteadora deste artigo de forma positiva, levando-se em conta que os autores e documentos pesquisados validaram nossa questão no que trata da importância de abordagens voltadas para o Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quando na sua grande maioria nos traz o Letramento Matemático como uma ferramenta positiva no Ensino da Matemática, quando visa um conhecimento não só de resolução de cálculos e problemas matemáticos; mas como o desenvolvimento de habilidades matemáticas, como trata a BNCC (2018), quando informa que o currículo de matemática deve se aproximar as temáticas de matemáticas e o universo da cultura, das contextualizações.

Constatamos que a BNCC se constitui como um importante instrumento para a formação de alunos letrados em Matemática por meio de um ensino mais crítico e reflexivo. Tendo em vista que ela nos mostra que:

[...] o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (BRASIL, 2018. p. 266).

Na BNCC (2018) destacam-se, ainda, o raciocínio, a representação, a comunicação e a argumentação como processos de aprendizagem potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o desenvolvimento do Letramento Matemático. Nessa perspectiva, o Letramento Matemático se constitui como uma ação-reflexão que se preocupa com as diversificadas práticas socioculturais de leitura, escrita, interpretação, argumentação, visualização e raciocínio que envolve os sujeitos no contexto escolar e fora dele.

Além desse documento oficial da Educação, encontramos autores, como Mollica (2004), que nos remete a importância dessa abordagem de um Letramento Matemático, dentro do âmbito educacional, quando afirma que: a escola é uma das agências de letramento paralelamente a outros sistemas assentados a experiência de vida, na necessidade da sobrevivência, na profissão do indivíduo, na atuação dos cidadãos em suas comunidades particulares ou em âmbitos gerais.

Reforçando que a aplicabilidade do Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode acontecer de forma significativa, quando também o professor se coloca no papel de mediador destas práticas educacionais, visando uma construção de conhecimento junto com o aluno, valorizando as suas vivências, opiniões e levantamentos diante de situações do ensino da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado percebemos que o surgimento do Letramento foi importante para designar uma nova fase da Educação onde o aluno

precisa ir além da decifração de códigos da leitura e da escrita, ou seja, ir além de compreender e executar um conteúdo. Entendemos assim que é necessário que os alunos desenvolvam um pensamento crítico. Criando-se assim o termo Letramento.

Apesar desse nome estar relacionado a letras, a ideia do Letramento chegou também à área da Matemática. Componente curricular este, que por muitos é visto como apenas decorar e exercitar técnicas de cálculos. Assim, o estudo do Letramento Matemático se tornou importante para os professores, principalmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tornando-os mediadores, responsáveis por levar este conhecimento até os alunos. Para que o aluno não aprenda apenas a resolver cálculos mecanicamente, mas que aprenda a utilizar o conteúdo para agir socialmente de forma crítica.

Onde uma Educação Matemática proposta com base no Letramento Matemático, baseia-se justamente na ação dialógica, isto é, na troca de experiências, valorização do contexto sócio histórico do aluno, participação ativa do mesmo, colaborando com o professor nas aulas com sugestões, críticas e opiniões. Cabe ressaltar que é papel do professor instigar os alunos nessa participação ativa, orientando os mesmos, questionando e sistematizando, ou seja, as discussões devem ser planejadas a fim de atingir um objetivo que colabore com o amadurecimento social e escolar do aluno. A parceria entre professor-aluno no processo de letramento se constitui num ambiente de aprendizagem em que o estudo seja de interesse do aluno.

Uma abordagem apresentada foi a utilização de jogos e brincadeiras infantis, como uma estratégia satisfatória para o Ensino da Matemática. Mas devemos ter cuidado para que essa prática não se distancie do contexto social na qual o aluno está inserido.

Portanto, percebemos que a aproximação de práticas escolares, ao contexto social, possibilita uma reflexão crítica por parte dos alunos. E que a utilização de uma abordagem baseada no Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quer seja, por meios de jogos, brincadeiras ou outras práticas escolares significativas, o aluno será capaz de formar um pensamento crítico e utilizar o conhecimento para atuar na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, 1997.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira**. In: FONSECA, M.C.F.R.(org.). Letramento no Brasil; habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p.11-24.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento**. In LOPES, C.E ; NACARATO, A.M.(org.). Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.47-60.

GALVÃO, Elizangela; NACARATO, Adair. **O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/849/293>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

GONÇALVES, Heitor Antônio. **O conceito de letramento matemático: algumas aproximações**. 2008. Disponível em: <<http://www.virtu.ufjf.br/artigo%20a14.pdf>>. Acesso em 20 dezembro 2020.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento**. In MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (orgs.). Múltiplos olhares: Matemática e produção de conhecimento. São Paulo: Musa, 2007, p.11-29.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. 4ª edição. Editora Unesp, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão digital**. 2ª edição. SP: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, Vera Magasão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2002.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan./abril. 2004.

VICHESSI, Beatriz. **Letramento matemático leva alunos para além dos cálculos**. Revista Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/16472/letramento-matematico-leva-alunos-para-alem-dos-calculos>>. Acesso em: 20 de janeiro 2021.

O LIVRO INFANTOJUVENIL *O MENINO MÁGICO*, DE RACHEL DE QUEIROZ: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

PRUCINA DE CARVALHO BEZERRA¹
JAQUELÂNIA ARISTIDES PEREIRA²

RESUMO

Este trabalho³ apresenta uma análise do livro infantojuvenil *O Menino Mágico*, da escritora cearense Rachel de Queiroz, destacando a sua contribuição para a formação de leitores críticos no ensino fundamental. O livro conta a história de Daniel, um menino que tinha seus desejos de “faz de conta” realizados de maneira inesperada, uma vez que tinha poderes mágicos. Junto de seu primo Jorge, Daniel decide ir a um programa de TV disputar prêmios. Essa experiência faz com que ele se depare com muitos problemas causados por suas mágicas e mentirinhas inocentes. O presente trabalho tem como objetivo principal pôr em evidência o potencial da obra *O Menino Mágico* como instrumento para a prática de uma pedagogia voltada para estimular a imaginação dos leitores, bem como para desenvolver metodologias significativas de letramento literário na escola. Utilizamos como referencial teórico as pesquisas de Coelho (2000), Dias (2010) e Cosson (2021; 2020). Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, mais especificamente de cunho temático e bibliográfico. Os procedimentos metodológicos

- 1 Mestranda do Curso de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL da Universidade Estadual do Ceará – UECE/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, prucina.bezerra@aluno.uece.br;
- 2 Professora orientadora: Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2002). Docente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL/Universidade Estadual do Ceará – UECE/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, jaquelania.pereira@uece.br.
- 3 Este artigo é resultado parcial de dissertação de Mestrado em andamento.

consistem na leitura e análise do livro *O Menino Mágico*. Como resultados parciais evidenciamos que a obra literária em destaque constitui um grande potencial para os professores criarem situações de leitura criativa a partir da imaginação simbólica e de debate na sala de aula para turmas do ensino fundamental, em torno do estímulo ao gosto pela leitura do texto literário e ao desenvolvimento da consciência crítica do leitor.

Palavras-chave: Literatura Infantojuvenil, O Menino Mágico, Rachel de Queiroz.

INTRODUÇÃO

A educação escolar no Brasil é historicamente marcada por práticas de ensino que visam à manutenção do modelo de sociedade colonial caracterizada pela perpetuação dos interesses das classes dominantes. Sendo assim, as práticas pedagógicas têm servido à propagação da ideologia dessas classes e do modo de vida imposto pelo sistema capitalista que visa tão somente ao lucro.

Há, pois, uma clara necessidade de superação desse modelo de ensino rumo a uma educação humanizadora, que ensine o respeito à diversidade e que possa ser capaz de transgredir os limites que ainda marcam o modelo educacional vigente. É de suma importância repensar as práticas pedagógicas utilizadas no dia a dia da sala de aula a fim de contribuir para uma educação que tenha como finalidade a emancipação, a liberdade, a inclusão e a formação de cidadãos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração a pluralidade cultural, racial, de gênero, bem como as temáticas da desigualdade social, das diferenças, do cuidado com o planeta e da compreensão da condição humana.

Assim, a leitura do texto literário na sala de aula pode ser um ponto de partida para a abordagem crítica de temáticas que são caras à humanidade e que podem contribuir para a formação de pessoas mais críticas e mais participativas na construção de um mundo mais justo.

Este trabalho apresenta uma análise da obra *O Menino Mágico*, primeiro livro da escritora cearense Rachel de Queiroz voltado ao público infantojuvenil, publicado em 1969 e vencedor do Prêmio Jabuti de Literatura Infantil, destacando a sua contribuição para a formação de leitores críticos no ensino fundamental.

Ao nos voltarmos para essa obra, por sua constituição e procedimentos de escrita (linguagem, informalidade, tematizações, processos de assimilação, problematização de questões da vida comum), torna-se possível perceber grande potencial no que tange a estimular tanto a percepção das margens do texto literário por parte da criança/jovem, quanto sua imersão ativa dentro dessas margens, levando-o a compreender criticamente o que está nas entrelinhas do texto, para além do que está literalmente escrito. Assim, entendemos que o referido livro pode possibilitar aos professores de Língua Portuguesa dos

primeiros anos do Ensino Fundamental II a realização de atividades de leitura que abordem aspectos da diversidade cultural, da diversidade de saberes e os diferentes modos de viver em tempos e espaços geográficos distintos.

O presente trabalho tem como objetivo principal pôr em evidência o potencial da obra *O Menino Mágico*, de Rachel de Queiroz, como instrumento para a prática de uma pedagogia voltada para estimular a imaginação dos leitores, bem como para desenvolver metodologias significativas de letramento literário na escola. Utilizamos como referencial teórico as pesquisas de Coelho (2000), Dias (2010) e Cosson (2021; 2020). Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, mais especificamente de cunho temático e bibliográfico. Os procedimentos metodológicos consistem na leitura e análise do livro *O Menino Mágico*. Como resultados parciais evidenciamos que a obra literária em destaque constitui um grande potencial para os professores criarem situações de leitura criativa a partir da imaginação simbólica e de debate na sala de aula para turmas do ensino fundamental, em torno do estímulo ao gosto pela leitura do texto literário e ao desenvolvimento da consciência crítica do leitor.

Portanto, a partir da obra literária em destaque, os professores e professoras podem gerar possibilidades de leitura crítica para turmas do ensino fundamental II, apoiados nas propostas de letramento literário de Cosson (2021, 2020), a fim de abordar temáticas como pluralidade cultural, a diversidade de saberes e os diferentes modos de viver em tempos e espaços geográficos distintos.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho temático e bibliográfico, cujos procedimentos metodológicos consistem na leitura e análise do livro *O Menino Mágico*, de Rachel de Queiroz. Tal análise embasa-se, principalmente, no “conjunto de princípios e hipóteses teóricas” que Coelho (2000) propõe “como uma espécie de gramática” para compreender o texto literário, bem como em outras sugestões para o estudo de obras de literatura abordadas pela autora.

Uma vez que se trata de uma pesquisa voltada a uma temática mais ampla e subjetiva, como a formação de pessoas críticas a partir da leitura de textos literários na escola, a abordagem utilizada foi a

qualitativa, definida por Minayo (2003, p. 21) como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Quanto aos métodos ou procedimentos, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, tendo em vista que está embasada em estudos já realizados sobre a temática em questão, corroborando assim, com a definição de pesquisa bibliográfica utilizada por Lakatos e Marconi (2001, p. 183):

[...] A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

No decorrer do presente estudo, realizamos leituras e pesquisas em livros, artigos e revistas, que nos permitiram aprofundar o conhecimento sobre a temática da literatura como instrumento potencializador para a formação de leitores críticos.

Tendo em vista que se trata de uma pesquisa bibliográfica foram considerados e analisados estudos já realizados sobre a importância das práticas de letramento literário para a formação de leitores críticos, além da análise do livro *O Menino Mágico*, de Rachel de Queiroz.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Menino Mágico (1969) é o primeiro livro de Rachel de Queiroz voltado ao público infantojuvenil e conta a história de Daniel, um menino de seis anos que tinha seus desejos de “faz de conta” realizados de maneira inesperada, uma vez que, com imaginação fértil, tinha poderes mágicos e conseguia viajar durante o sono para os mais incríveis lugares e fazer coisas que um menino normal nem sonharia. Junto de seu primo e melhor amigo Jorge, Daniel decide ir a um programa de TV disputar prêmios. Essa experiência faz com que Daniel se depare

com muitos problemas e confusões causados por suas mágicas e mentirinhas inocentes.

A fim de analisar a obra em questão, seguiremos, principalmente, o “conjunto de princípios e hipóteses teóricas” que Coelho (2000) propõe “como uma espécie de gramática” para compreender o texto literário, bem como outras sugestões para o estudo de obras de literatura abordadas pela autora.

Quanto à natureza estrutural da *efabulação* do livro, o mesmo inicia de imediato com o motivo principal da história que consiste na capacidade que a personagem Daniel possui de fazer mágicas. Logo nas páginas iniciais, já são narradas as primeiras mágicas que Daniel realizou.

A sequência dos fatos dá-se de forma linear. Os mesmos são narrados com concisão e objetividade, seguindo em linha reta até o final, uma vez que o livro se inicia narrando a primeira mágica de Daniel e evolui narrando as mágicas posteriores feitas por ele e as consequências advindas de cada uma delas.

A história surge de uma situação inusitada que desequilibra a vida normal das personagens. Tal situação consiste no fato de Daniel começar a fazer mágicas.

As personagens do livro podem ser classificadas como personagem-individualidade, que, conforme Coelho (2000), é “típica da ficção contemporânea” e, diferente da personagem tradicional, que podia ser rotulada como boa ou má, generosa ou egoísta, nobre ou vil, é apresentada ao leitor por meio das complexidades, imprecisões e ambiguidades de suas questões interiores. Cada uma das personagens da obra *O Menino Mágico* possui características individuais e bem distintas uma da outra, sendo que nenhuma delas é vista como superior. São personagens complexas e ambíguas, pois são reveladas tanto suas qualidades, como seus defeitos, impulsos, medos, etc. Vejamos: Daniel tem seis anos, não gosta nada de estudar, é teimoso, meio “malino,” não gosta de futebol, gosta de aventuras, de ir no Jardim Zoológico e ver bicho feroz e de tomar banho de mar. Já o irmão de Daniel é estudioso, lê bastante, adora futebol e não aprecia nenhuma das coisas que Daniel estima. Jorge, primo de Daniel, tem sete anos e meio, é muito inteligente, tinha grande interesse por Matemática e gostava muito de dinheiro. Quanto às personagens adultas, Luizinha, mãe de Daniel, é muito paciente e boazinha, mas não é tão moderna quanto a

mãe de Jorge, D. Zezé, que tinha morado nos Estados Unidos, quando o marido foi fazer um curso. As personagens secundárias são: a cozinheira, que é descrita como “uma tal de velha bastante enjoada que não gostava de criança” (QUEIROZ, 1978, p. 8), o irmão de Jorge, que já era rapaz e ia entrar para a Escola Militar, o detetive Moreira, apelidado de Carcará, os avós das crianças que se mostram cuidadosos e pacientes com os mesmos e os pais deles que são um pouco mais firmes diante das travessuras dos filhos.

As crianças são representadas de forma realista, mostrando os sentimentos e comportamentos peculiares a esta fase da vida, como é o caso da fúria que Daniel, seu irmão e Jorge sentem ao serem chamados de “nenen” e/ou de “menininho pequeno” pelos irmãos ou colegas e das traquinagens realizadas por Daniel e Jorge, rompendo assim, com a visão romântica da infância e com o modelo de criança perfeita, que consistia na total obediência aos adultos.

Faz-se presente a valorização do espírito comunitário, pois apesar de Daniel ser o que sabe fazer mágicas, ele sente a necessidade da parceria com Jorge nas aventuras. Inclusive, é oportuno ressaltar que, apesar da grande contribuição do poder das mágicas de Daniel para a superação dos problemas, Jorge, com sua inteligência, também desempenha um importante papel na resolução dos obstáculos com que se deparam.

Quanto ao gênero, ou seja, a forma narrativa dominante e/ou espécie literária do livro, *O Menino Mágico* trata-se de uma novela, pois é composto por pequenas narrativas que giram em torno das aventuras de Daniel causadas pela sua capacidade de fazer mágicas. Predominando, portanto, o interesse pelos acontecimentos, pelo que as personagens fazem, em detrimento de seus problemas interiores e do que elas são.

No que diz respeito às características dos recursos naturais, Rachel de Queiroz utilizou uma linguagem popular, exemplo disso são a palavra “malino” e a expressão “e quase deu uma coisa”. A sintaxe é simples, havendo inclusive, a repetição de palavras na mesma frase ou período, como por exemplo, a palavra “mar”, na página 12, na frase em que compara o rio ao mar e o termo “Juiz de Menores”, no segundo parágrafo da página 20. Predominando a narração sobre os eventuais diálogos, os fatos são vistos e retratados a partir da ótica de um narrador em

3ª pessoa, totalmente onisciente, cuja voz é familiar e consciente da presença do leitor.

A Linguagem narrativa desta obra consiste no que Coelho (2000, p. 82) define como aquela que é utilizada pelo Realismo Mágico

Na ficção contemporânea, surge uma forma híbrida de linguagem narrativa: a que resulta da fusão da linguagem realista com a simbólica. Trata-se da linguagem usada pela ficção do Realismo Absurdo ou Realismo Mágico, no qual o cotidiano mais comum passa a conviver com um elemento estranho ou maravilhoso, que ali é visto como absolutamente natural.

Sendo assim, o livro *O Menino Mágico*, que se trata de uma história vivida por pessoas comuns que, de repente, passam a presenciar o menino Daniel fazer mágicas, as quais são vistas com naturalidade, principalmente pelas outras crianças, utiliza os recursos linguísticos que representam o cotidiano do mundo real unidos à linguagem simbólica, própria do mundo abstrato, resultando numa linguagem híbrida.

É perceptível que o ato de contar está presente no corpo da narrativa, seja porque ela tem início com a expressão “era uma vez”, seja por meio de outros indícios que mostram que o narrador tem consciência de que se dirige a um destinatário, como é o caso da repetição do conectivo “e” e do advérbio “aí” em algumas passagens do livro, que denunciam marcas da oralidade, além das explicações pormenorizadas de algumas expressões como por exemplo, quando explica o que significa “crianças desacompanhadas”.

A maior parte do enredo se passa no apartamento em que vive a família de Daniel, localizado no Leblon, bairro do Rio de Janeiro, sendo que ao longo da intriga, as personagens chegam até o bairro vizinho, São Conrado, para onde fogem os meninos Daniel e Jorge, ao que logo após, retornam ao apartamento, configurando, assim, como espaço social, que é aquele modificado pelo homem, e, desempenhando a função estética, pois aparece como simples cenário, situando as personagens e a efabulação, a fim de dar verossimilhança à história.

Uma questão que merece destaque, no que diz respeito ao espaço, é que ao descrever uma das mágicas de Daniel, em que ele transforma a cama em avião, o narrador conta que ele faz o mesmo percurso que fez da vez em que foi ao Ceará “sem ser de mágica,” mostrando assim,

que Daniel e sua família costumavam realizar o mesmo trajeto que outras personagens dos romances de Rachel de Queiroz realizam, ou seja, do Rio de Janeiro ao Ceará, trajeto este feito também pela escritora durante toda a sua vida, uma vez que ela vivia entre o Rio e sua fazenda, localizada no município de Quixadá-CE.

Apesar de o livro começar com “era uma vez”, expressão que geralmente marca a indeterminação do tempo, pode-se considerar que, em *O Menino Mágico*, o tempo é histórico, pois há alguns indícios da época em que se passa a história. Exemplos desses indícios são: a referência feita ao Estado da Guanabara, que foi um estado do Brasil de 1960 a 1975; o nome da moeda vigente era “cruzeiros novos”, que circulou no Brasil no período entre 1967 e 1970 e referências a posturas e valores inerentes a uma época em que prevalecia o autoritarismo, como é o caso do padre do colégio em que o irmão de Daniel estudava, ao chamar-lhe a atenção por colocar figurinhas de jogador de futebol na capa do caderno e a forma como é descrito o soldado Moreira, o Carcará, isto é, um detetive que “*pega e mata*”, caracterização esta coerente com o governo ditatorial da época. Tais elementos comprovam que o tempo da narrativa é contemporâneo ao tempo em que a autora vivia quando escreveu o livro.

A matéria narrativa pertence ao mesmo presente de sua autora, pois na época em que ela escreveu o livro era muito pertinente a temática urbana na literatura infantojuvenil, tendo em vista as problemáticas que estavam surgindo com o acelerado crescimento das cidades. Algumas dessas problemáticas são abordadas no livro, por exemplo: os perigos de andar de bicicleta nas ruas devido ao trânsito caótico; as crianças não poderem andar na rua desacompanhadas e o conflito gerado entre adultos e crianças pelo interesse destas em assistir a determinados programas exibidos na TV e a consequente proibição por parte dos pais, mães e/ou cuidadores.

A ordem dos fatos na estrutura narrativa obedece à sequência temporal linear, seguindo o fluxo natural dos acontecimentos. Estando o encadeamento temporal ligado à problemática central da obra que consiste na descoberta por parte da personagem Daniel de que é capaz de fazer mágicas e as consequências advindas das mágicas que ele vai realizando.

A invocação ao leitor ou ouvinte faz-se presente no livro no momento em que o narrador faz um intervalo para apresentar uma

nota em que convida as crianças que estão lendo a história a resolverem o problema que a personagem Jorge recebeu do irmão. Após apresentar tal problema, ele indaga se os meninos o resolveram: “Bem, resolveram, meninos? Ninguém espiou nas páginas adiante? Palavra de honra, sem fazer figa com a mão pra atrás? Ah, vocês aí, não resolveram? Turma fundinha, hem? Pois enquanto isso, meus amigos, o nosso prezado Jorge...” (QUEIROZ, 1978, p. 61). Nota-se que o apelo ao leitor é realizado de forma descontraída, num tom de familiaridade e amizade com o mesmo.

Percebe-se no livro, que a intenção de realismo e verdade se alterna com a atração pela fantasia, pelo mágico, fazendo com que desapareçam as fronteiras entre real e imaginário num processo em que o pensamento mágico possibilita a convivência natural entre ambos os mundos.

Coelho (2000, p. 158), ao caracterizar as linhas ou tendências de criação literária e seus desdobramentos, afirma que o realismo mágico é composto por

Obras em que as fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se as diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, em que as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis. Situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo “estranho”, que é visto ou vivido com a maior naturalidade pelas personagens.

Em *O Menino Mágico*, essa terceira realidade advém das mágicas realizadas por Daniel para solucionar dificuldades comuns que surgem no dia a dia. As mágicas de Daniel, que consistem no algo “estranho”, são vistas com naturalidade pela maioria dos outros personagens do livro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o estudo realizado por Coelho (2000), a referida obra se insere no âmbito do realismo mágico, o qual compõe a linha do realismo cotidiano que é uma das tendências da literatura infantojuvenil contemporânea. De acordo com a autora

O que hoje define a *contemporaneidade* de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (COELHO, 2000, p. 151).

Este livro de Rachel de Queiroz pode ser considerado uma obra de literatura infantil contemporânea porque consiste num grande potencial para a formação de cidadãos criativos, críticos e conscientes do seu papel enquanto sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridos.

Uma marca da contemporaneidade presente na obra é a ausência da exemplaridade como intenção pedagógica da literatura, embora o livro transmita algumas lições de vida, como por exemplo, o ensinamento de que é feio mentir e de que mentirinhas inocentes que as crianças venham a inventar podem levar a sérias consequências. Porém, tais lições são repassadas de forma humorada e por meio de uma relação harmônica entre adultos e crianças, em que estas são ouvidas e têm sua opinião e sentimentos valorizados.

Além disso, nesse livro são abordados temas que podem estimular a consciência crítica do leitor, como por exemplo, ao levá-lo à reflexão sobre as consequências do ato de mentir, a importância de confiar na família e sobre aspectos culturais religiosos, pois de acordo com Dias (2010):

A conexão de Daniel com a nova experiência, ocorrida ao acaso, é acionada por meio de uma espécie de reza, e a magia é traduzida como feitiço pela empregada, perspectiva que se mostra impregnada dos valores cristãos, que a tradição nordestina em que se insere nossa autora reforça. A marca da religiosidade mostra-se clara no momento da transição do menino para um universo em que a magia tornava-se-lhe palpável e dominável: o desejo de livrar-se de uma situação complicada verbaliza-se tal qual reza e instaura em sua vida uma habilidade desconhecida até por ele mesmo (DIAS, 2010, p. 27).

Sendo assim, há a possibilidade de os professores e alunos refletirem sobre a importância do respeito à diversidade religiosa, principalmente em relação às religiões de matriz africana, as quais têm sido ao longo do tempo, alvo de preconceitos e estereótipos, podendo despertar nas crianças e adolescentes a conscientização de que cada pessoa é livre para manifestar sua fé e suas crenças religiosas e, por isso, deve ser respeitada, independentemente da religião que escolher ou da não escolha de nenhuma delas.

Outra temática interessante que o livro traz é a diversidade das formas de conhecimento, pois tanto Jorge, primo de Daniel, como o irmão de Daniel têm sua construção pautada sobre o saber, porém, são saberes diferentes: o irmão de Daniel representa o saber institucionalizado, adquirido por meio de leituras da Enciclopédia e de outros livros, já o saber de Jorge é o saber prático, do dia a dia (DIAS, 2010). Assim, constitui uma excelente oportunidade para que os professores proporcionem aos alunos momentos de reflexão sobre a diversidade de saberes e a importância de cada um deles. Com relação a esse assunto, Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, alerta para a necessidade do respeito aos diferentes saberes, ao defender que o professor e a escola têm

o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE 2021, p.31).

Embora o saber de Jorge seja mais voltado às atividades práticas da vida social, como contar dinheiro, também estabelece uma relação com os conteúdos escolares, inclusive, “a professora de Jorge tinha dito que aquele menino era um prodígio – que era mesmo um gênio matemático (QUEIROZ, 1978, p. 22).

Percebe-se que a professora, ao estimular Jorge a se dedicar aos conteúdos escolares relacionados aos interesses que ele tinha na vida fora da escola, atende ao que Freire (2021, p.31) sugere: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Por meio do trabalho com essa obra infantojuvenil, os professores do Ensino Fundamental II podem compor instrumentais para a execução de uma pedagogia capaz de formar cidadãos críticos que se lancem no desafio de compreender o mundo a partir de um olhar sensível para as múltiplas possibilidades de interpretação inerentes ao texto literário. Para isso, sugerimos a exploração e aplicação desse livro de Rachel de Queiroz em sala de aula, a partir das propostas de letramento literário de Cosson (2021, 2020), especialmente a sequência básica, os círculos de leitura e as oficinas de leitura, com a finalidade de orientar o trabalho docente, permitindo a construção de um elenco de possibilidades para uma mediação intercultural, a saber: propostas de itinerários, cuja estrutura possibilite uma ampla e ativa participação dos atores a partir das margens do texto literário e também dentro destas.

O livro *O Menino Mágico*, de Rachel de Queiroz, constitui um grande potencial para os professores criarem situações de leitura criativa a partir da imaginação simbólica e de debate na sala de aula, em torno do estímulo ao gosto pela leitura do texto literário e ao desenvolvimento da consciência crítica do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a urgente necessidade de romper com os modelos educacionais excludentes e pôr em prática uma educação humanizadora que forme pessoas capazes de refletir e de agir a fim de transformar sua realidade, que reivindique seus direitos, que exerçam a solidariedade, o respeito, a tolerância e que tenham habilidades para conviver com o diferente, e, sendo a literatura um instrumento de grande potencial a ser utilizado pela escola para a humanização das pessoas, é de grande importância o trabalho com o texto literário na sala de aula.

Nesse sentido, *O Menino Mágico*, de Rachel de Queiroz, tanto no que diz respeito ao valor literário quanto pelo valor estético, dispõe de grandes potencialidades a serem exploradas pela escola, podendo ser um ponto de partida para a abordagem crítica de temáticas que são caras à humanidade e assim contribuir imensamente para a formação de cidadãos críticos, que questionem o meio em que estão inseridos e possam agir a fim de transformá-lo.

Portanto, a partir da obra literária em destaque, os professores e professoras podem gerar possibilidades de leitura crítica para turmas do ensino fundamental II, apoiados nas propostas de letramento literário de Cosson (2021, 2020), pois as discussões críticas geradas pelo trabalho com a referida obra podem contribuir bastante para o entendimento de questões relacionadas à pluralidade cultural, à diversidade de saberes e à dinâmica dos diferentes modos de viver em tempos e espaços geográficos distintos, ajudando assim, no processo de compreensão da condição humana e, conseqüentemente, na formação de pessoas aptas a construir um mundo mais harmônico e mais justo.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, Ana Creliá. Histórias de Dona Rachel: leitura da trilogia dedicada ao público infantil. Revista Diadorim, Rio de Janeiro, v. 7, p. 25-43, 2010. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2010.v7n0a3904>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3904/15746>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina. Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

QUEIROZ, Rachel de. **O menino mágico**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

O PAIC COMO FERRAMENTA DIALÓGICA INSTRUTIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

EDMILSON RODRIGUES CHAVES¹
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO²
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS³
VERÔNICA LOPES DOS SANTOS⁴

INTRODUÇÃO

Analisar a problemática que envolve o processo de alfabetização e suas complexidades que ocorrem dentro e fora da escola é de suma importância para educadores que almejam uma educação emancipatória, planejada e de sucesso; o chão da sala de aula é o principal objeto de estudo deste ensaio, haja vista que teceremos reflexões acerca do fazer pedagógico fundamentado nas vivências enquanto professor formador do PAIC que fomos durante um quinquênio o qual

- 1 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal do Ceará (IFCE), edmilsonchavespedagogo@gmail.com;
- 2 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Luofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal do Ceará (IFCE), gervizfernandes@gmail.com;
- 3 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Luofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal do Ceará (IFCE), idalinamariasampaio@gmail.com;
- 4 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Luofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal do Ceará (IFCE), veronica.santos@prof.ce.gov.br.

nos trouxe inúmeras aprendizagens e inovações para nosso profissionalismo. O PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa é uma política pública que visa oferecer aos municípios formação continuada em serviço, objetivando consolidar o processo de alfabetização e letramento até o final do 3º ano do ensino fundamental; dessa forma, nas linhas que seguem, iremos trazer reflexões a cerca de um relato de experiência vivenciado e experienciado em uma das formações do PAIC com professores pertencentes ao ciclo de alfabetização; essa é uma das fases na vida dos estudantes que deixam marcas significativas, sejam elas positivas ou negativas, tudo está associado aos métodos utilizados na rotina escolar com os professores que se encontram em formação.

Vivemos num contexto repletos de informações advinda de todos os lados, porém, a formação em serviço se faz necessário, pois, é através desta que formamos profissionais apaixonados pela docência, e pelo o que ela pode trazer de transformação para sua vida social, pessoal e profissional, pois, é trilhando os caminhos rumo ao mundo encantado da leitura e da e da escrita que incentivamos os nossos alunos a lê e a escrever com boa fluência, interpretar e produzir texto com coesão e coerência.

METODOLOGIA

O trabalho que desenvolvemos nesta produção acadêmica sfoi um estudo direcionado ao setor educacional, especificamente relacionado às práticas pedagógicas de professores que trabalham na educação infantil, local onde visualizamos a problemática minuciosamente. Este estudo é de suma importância para os que integram o sistema educacional de forma generalizada, pois através dele é possível formarmos os futuros sujeitos que darão continuidade a nossa história enquanto sujeitos ativos e participativos formadores de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Nossa pesquisa estar classificada de etnográfica e pesquisa qualitativa, pois, convivemos rotineiramente com a realidade pesquisada. A pesquisa etnográfica apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas. Desenvolveremos um estudo do tipo etnográfico com os professores que atuam no ciclo de alfabetização durante umas das formações do

MAIS PAIC. O estudo trata-se de uma investigação minuciosa sobre um objeto pesquisado (prática docente), analisando as peculiaridades do contexto o qual este pertence, considerando todos os elementos que dele fazem parte, desde as pessoas, os gestos, as palavras, os acontecimentos e as situações em que estes professores estão inseridos. O objetivo do presente ensaio será refletir sobre a importância das formações do MAIS PAIC para o bom desempenho das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que são contemplados com as formações do atual MAIS PAIC na Cidade de Crateús. Nossa escrita está respaldada em um estudo bibliográfico acoplado com nossa experiência enquanto professor formador do PAIC que fomos. O modelo de alfabetização o qual ressaltamos trata-se de uma nova forma de aprender e ensinar, onde a aprendizagem acontece de forma lúdica e coletiva através das histórias vivenciadas por cada criança independente da realidade a qual pertencem. O desenvolvimento deste ensaio teórico visa maior aproximação do entendimento da didática e da prática de ensino na relação com a formação continuada de professores buscando estratégias inovadoras capazes de amenizar a problemática vivenciada por docentes e aprendizes durante o ciclo de alfabetização; Essas reflexões estão fundamentadas em FREIRE(2021), OLIVEIRA(1992), SCOZ(1999), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil(1998). Acreditamos que a educação infantil é a base que dará sustentabilidade para toda a vida escolar de nossas crianças, portanto, se faz necessário profissionais qualificados e comprometidos nas escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola tem, ao longo dos tempos, buscado novas formas metodológicas de aperfeiçoar seus processos educacionais buscando em busca do sucesso de forma generalizada, porém, nem sempre esta tem atingido objetivos satisfatórios. Sabemos que o processo de alfabetização acontece de forma lenta, gradual e contínua, frente às exigências que o setor educacional exige; desta forma enfatizaremos o processo de alfabetização numa visão interdisciplinar para que possamos compreender o verdadeiro significado de alfabetizar na idade certa.

. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4º) "definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura". Desta forma, compreendemos ser papel do professor em regência de sala efetivar estes direitos de forma concreta e sistemática em que o aluno possa usufruir de todas as regalias sem que aconteça perda em seu desenvolvimento e aprendizagem. As DCNEI ainda afirmam "...as interações e as brincadeiras, em especial as de faz de conta, são os principais mediadores das aprendizagens da criança e se fazem presentes em todo o tipo de situação"; portanto, defendemos uma educação voltada para a cidadania, onde o aprendiz seja sujeito de suas próprias ações por meio de incentivos de seus professores. "...o currículo na Educação Infantil acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, Art. 3º). Daí a necessidade de termos docentes com formações específicas atuando na educação infantil, favorecendo assim a criação de experiências concretas de aprendizagem na vida cotidiana de nossas crianças.

Na atual conjuntura social, temos presenciado algumas situações que não são condizentes com a práxis educativa a qual estudamos, acreditamos e defendemos: docentes com perfil ou afinidade inadequada para tal função, isso pode comprometer todo o processo educativo desta criança

Nessa perspectiva recordamos (Freire, 2001. P: 27) "Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem." Desta forma compreendemos que o homem é um sujeito inacabado, que se constrói a cada momento de nossa vida, através das relações sociais, pois, este sempre estar em constante busca de aperfeiçoamento, isso é a principal raiz da educação.

Ressaltamos a importância da interação social para o desenvolvimento de nossas crianças em processo de alfabetização e letramento, onde conflitos e negociações de idéias e soluções configuram-se como elementos indispensáveis para o progresso destas crianças; porém, isso, só torna possível quando o professor possui perfil e formação adequada para tal fim, o que nem sempre acontece; nossas crianças

necessitam de intervenções adequadas para se alfabetizarem, quando os pais não leem para seus filhos, se faz necessário e urgente que os professores o pratiquem e incentivem a este ato de suma importância e determinação para vida escolar destes alunos que terão consequências positivas ou negativas determinantes na vida destes.

Teoricamente temos um discurso mantido pela classe dominante que prega “educação de qualidade para todos”, mas a prática educativa nos mostra outra realidade, uma realidade cruel e desanimadora, onde a escola exige do aluno aquilo que ele não tem; isso acontece devido à dissociação da vida do educando com sua prática escolar. (Oliveira, 1992, P.70) [...] deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, exercício) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças ou, em outras palavras, que não estejam para elas carregadas de sentidos”. Desta forma compreendemos, que tudo que é ensinado a criança, faz-se necessário ter um significado para a mesma, assim, ela terá interesse em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização e letramento faz parte de um processo lento e contínuo que permeia todo o contexto social o qual a criança estar inserida, favorecendo lhes subsídios relevantes o seu progresso educacional; portanto, faz-se necessário que o professor enquanto mediador da construção desse conhecimento esteja convicto de sua própria concepção de alfabetização e aprendizagem para que assim, o mesmo possa facilitar o processo de aquisição desses objetos de conhecimento. Somos sabedores das inúmeras tentativas e estratégias implementadas em prol de uma formação docente direcionada a professores do Ensino fundamental, porém, com nosso trabalho, não estamos descartando nenhuma delas; nosso intuito ao desenvolver a referida pesquisa é somar esforços e alternativas que venham favorecer a prática docente destes professores.

Queremos somar forças com os projetos já existentes a exemplo do PAIC que muito tem contribuído no sistema educacional cearense principalmente nos anos iniciais. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar

que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental; assim, compreendemos que o material do PAIC será de forte relevância para a vida de nossas crianças, pois dará sustentabilidade e fundamentação ao longo do processo educativo.

Palavras-chave: Formação continuada, Ferramenta dialógica, Ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 14ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2001.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. A Formação de Professores Alfabetizadores: lições da prática. In: *GARCIA, Regina leite (Org.) Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões de nossa época; v.6).*

SCOZ, B. J. L. Psicologia e Realidade Escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1994. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_EDI&tipoEnsino=TE_CE. Acesso em 01/12/2022.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

CARMEN STELA VASCONCELOS COSTA GADELHA¹
GEOVANA MEIRE GOMES FRANCO DE ALBUQUERQUE²

RESUMO

Este trabalho investiga o tema linguagem escrita e Educação infantil, tendo como objetivo principal discutir, a partir de uma revisão de literatura, o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, considerando-se como base teórica as reflexões subjacentes às obras mais recentes de Soares (2021), Morais (2012) e Brandão e Rosa (2018; 2021). Os resultados desse estudo verificam que a Educação Infantil é um ambiente potencialmente favorecedor de experiências que contribuem para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética de forma significativa, levando em conta os saberes e interesses das crianças, por meio da leitura, escrita e brincadeira.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Alfabetização; Educação Infantil;

- 1 Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade do Vale do Jaguaribe - FVJ. Mestranda em Linguística Aplicada - POSLA/UECE. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização - GEPA/UFC. <http://lattes.cnpq.br/9594903713480343> e-mail: carmenstela07@gmail.com
- 2 Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialista em Alfabetização e Multiletramentos(UECE) e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UECE) Mestranda em Linguística Aplicada - POSLA/UECE. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização - GEPA/UFC <http://lattes.cnpq.br/1091432766718629> e-mail: geovana.albuquerque@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

Constantemente, professoras³ de Educação Infantil⁴, doravante E.I., convivem com situações diversas no contexto escolar que volta e meia suscitam uma questão bem polêmica: Podemos alfabetizar crianças de 4 e 5 anos? Precisamos compreender o que há por trás dessa questão pois muitas vezes, precede à pergunta, uma concepção de alfabetização mais tradicional, entendida como aquisição de código, e que de uma forma geral, é admitida pela sociedade. Talvez por isso, estudiosos não concebem falar-se sobre isso na pré-escola, com o receio, compreensível, de que práticas ruins sejam efetivadas com crianças pequenas. Contudo, esse silenciamento as protege?

Continuamos vendo em escolas privadas e públicas, práticas que permeiam essa concepção mais tradicional de alfabetização e que muitas crianças se alfabetizam ainda na E.I. Por outro lado, algumas escolas dão ênfase a outros tipos de linguagem, desfavorecendo a linguagem escrita. Nesse caso, apenas são oferecidas práticas de letramento sem foco na análise da língua e nos conceitos que contribuem para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, de uma forma mais sistemática.

Esse cenário é perfeitamente percebido em conversas informais e nos encontros pedagógicos com colegas de E.I. e anos iniciais do ensino fundamental. Nesses relatos, inclusive, podemos observar discursos de cobranças e questionamentos sobre o papel da E.I. no processo de aquisição da linguagem escrita. Essas indagações e desconhecimento, por vezes não valorizam as práticas vivenciadas na pré-escola como importantes no processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças ou trazem cobranças indevidas.

Nosso trabalho, portanto, justifica-se principalmente, ante aos sentimentos dicotômicos dentro da escola acerca desse contexto, o

- 3 Optamos por nomear no feminino as educadoras que trabalham na Educação Infantil por compreenderem o maior público nesta etapa da educação básica.
- 4 A Educação Infantil, como posto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), compreende a primeira etapa da educação básica. Divide-se em creche, que atende bebês e crianças muito pequenas (1 a 3 anos), e pré-escola, que abrange crianças pequenas de 4 e 5 anos. Dessa forma, em nosso trabalho, por vezes vamos nos referir ao público alvo de nosso estudo por crianças pequenas, crianças pré-escolares ou crianças de 4 e 5 anos.

que nos levantou a seguinte questão central: Qual o papel da E.I. no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos? Entendemos que refletir sobre isso, fomenta o debate e contribui para melhorias no intuito de contribuir para pesquisas futuras que estejam comprometidas com a melhoria e eficiência dos processos que envolvem a apropriação da escrita pelas crianças desenvolvidas na E.I., prestigiando essas práticas e respeitando suas especificidades.

Nosso estudo objetiva discutir, a partir de uma revisão de literatura, o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos. Faremos um levantamento bibliográfico, levando em conta aspectos qualitativos, conceitos e perspectivas envolvidos nas práticas oportunizadas às crianças em idade pré-escolar que favorecem a aprendizagem da língua escrita, revisando as obras de Morais (2012), Soares (2021) e Brandão e Rosa (2018; 2022).

Primeiramente, apresentamos uma perspectiva geral do contexto e conceitos envolvidos no âmbito da aprendizagem da linguagem escrita e da primeira etapa da educação básica - E.I. Na segunda e terceira partes, traremos o olhar dos autores supracitados sobre essa temática. Por fim, analisamos os resultados estabelecendo um enfoque comparativo entre as perspectivas e concepções dos autores, buscando destacar onde suas teorias se tocam.

METODOLOGIA

Com o propósito de alcançar nosso objetivo - *Discutir, a partir de uma revisão de literatura, o papel da educação infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos*, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de livros que permitiram evidenciar definições e concepções acerca da nossa temática. A pesquisa bibliográfica é importante pois “coloca o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado.” (LAKATOS e MARCONI, 2006, p. 166)

Assim, a partir da discussão teórica, relacionamos o que foi dito, contrastando as falas dos autores apresentando os pontos em que eles se assemelham.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos a seguir uma perspectiva geral no âmbito da aprendizagem da linguagem escrita e da primeira etapa da educação básica - E.I. Deste modo, projetamos contextualizar nosso estudo, assim como, levantar as primeiras reflexões.

2.1. CRIANÇA E LINGUAGEM ESCRITA: BREVE PERSPECTIVA SOCIAL E POLÍTICA

O envolvimento da criança com a escrita se inicia bem antes da sua entrada na escola. Nas palavras de (LURIA, 2017, p.143), essa história “começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na mão de uma criança e lhe mostra como formar as letras.” Ou seja, as crianças vivenciam fora do contexto escolar situações de interação com a escrita, a partir de práticas de uso social, e vão construindo e reconstruindo saberes a partir das práticas que são inseridas, dando sentido e significado à linguagem escrita

Entretanto, por vivermos em uma sociedade marcada pelas diferenças sociais, sabemos que as práticas de escrita não são experienciadas de forma semelhante por todas as pessoas. Nesse entendimento, Soares (2021) afirma que as crianças trazem saberes distintos com relação à língua escrita, adquiridos em suas experiências individuais no contexto familiar, social e cultural e esse deve ser o ponto de partida para que elas evoluam na compreensão do sistema de escrita alfabética.

Percebemos assim, que nos primeiros anos da Educação Básica a interação com a linguagem escrita deve fazer parte das experiências vivenciadas pelas crianças, observando como nos afirma o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC⁵ (2019), os seus direitos de aprender a partir das interações e da brincadeira, e respeitando o ritmo de cada uma, além da compreensão que elas aprendem desde o nascimento. Assim, poderão participar de atividades de escrita ampliando os seus conhecimentos na construção de uma aprendizagem significativa sobre o SEA, percebendo-o não como um código mas como

5 Documento constituído por diretrizes e linhas de ações básicas que configuram o Projeto Curricular do Ceará, construído à luz da Base Nacional Curricular - BNCC. (CEARÁ, 2019)

um sistema notacional, partindo das suas primeiras conceitualizações sobre a escrita para serem ampliadas até que avancem para o nível alfabético.

A BNCC, reforça a compreensão de que as crianças se interessam pela escrita ao seu redor e ainda, que na Educação Infantil, deve-se aproveitar essa curiosidade para favorecer essa imersão na cultura escrita:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (BNCC, 2017, p.42)

Entretanto, mesmo com os documentos norteadores e com pesquisas na área, o debate sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na E.I. ainda são bem tensos e contraditórios, principalmente quando são inseridos o termo alfabetização e seus conceitos. O entendimento acerca dessa temática não é unânime e suscita uma ampla reflexão. Afinal, podemos falar sobre alfabetização na E.I.? De que concepção estamos falando? Quando a criança pode iniciar essa aprendizagem e qual o papel da E.I. nesse processo?

Considerando o contexto apresentado e as reflexões iniciais, traremos a seguir as ideias de autores e pesquisadores que discutem sobre essa temática subjacentes às obras já especificadas.

2.2 O OLHAR DE SOARES (2021) E MORAIS (2012)

No seu livro *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, Soares (2021, p. 43), nos diz que quando uma criança se apropria do sistema de escrita alfabética, ela “aprende que uma palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado, assim como ela é passível de ser segmentada em pequenas unidades; aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas - as letras.” O percurso desse aprendizado nos é apresentado a partir de escritas de crianças, observadas por

mais de dez anos, em escolas públicas, em situações reais de atividades de alfabetização, com o objetivo pedagógico de compreender “o processo cognitivo e linguístico ao longo da evolução de conceitualização das crianças com relação à língua escrita.”(SOARES, 2021, p. 57)

Vivemos em uma sociedade letrada no qual a escrita está por todos os lugares, aos olhos de todos, inclusive das crianças, que desde muito pequena, como nos diz Soares (2021), a partir da sua interação com a língua escrita no meio sociocultural e familiar em que vivem vão construindo seus primeiros conceitos sobre a escrita. A partir desses conhecimentos trazidos à escola, Soares (2021), compreende a importância da mediação do professor que considerando esses saberes, possibilita às crianças reconstruir os seus conhecimentos e assim avançar em seu nível de desenvolvimento. Assim, “nesse período inicial, não se trata propriamente de ensinar, mas de exercer a mediação da aprendizagem, atuar na zona de desenvolvimento proximal, acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança[...]”(SOARES,2021, p. 119)

As atividades sugeridas favorecem às crianças de 4 e 5 anos, uma interação com práticas de letramentos e reflexões sobre as palavras, permitindo que elas façam novas descobertas refletindo sobre a sua própria escrita, explorem textos de forma lúdica, jogos e brincadeiras com palavras, sempre pensados a partir de uma intencionalidade com e para as crianças. A partir das tentativas de escrita, a professora identifica o que ela já sabe, para então elaborar intervenções pedagógicas para que elas avancem em seu processo de aprendizagem. Soares (2021) nos chama atenção sobre a importância de oportunizar em sala de aula momentos de escritas espontâneas e que esses momentos devem acontecer com frequência desde a E.I.

Com isso, percebemos que as primeiras conceitualizações sobre a linguagem escrita são indicadas pelo pensamento da criança em um processo contínuo, progressivo e não linear, que já se inicia na E.I. De tal forma, “o objetivo de incentivar e orientar essa evolução desde a E.I. é que a criança, já compreendendo bem a relação fala-escrita, tenha condições de atingir o ponto de chegada, a aprendizagem das relações fonemas-letras, tornando-se alfabética.”(SOARES, 2021, p. 113, grifos da autora.)

Segundo Morais (2012, p. 49, grifos do autor), embasado na teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1985), para a criança

compreender o SEA, precisa dar conta de dois enigmas: “O que a letras representam, (ou notam, ou substituem)?; Como as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?).” O autor também nos fala que essa teoria nos ajuda a compreender que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas sim se apropriar de um sistema notacional.

Nas descobertas que a criança realiza durante a aquisição da escrita, avançando de um estágio para outro, o autor chama a nossa atenção para a importância da consciência fonológica, habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, que se apresentam essenciais, principalmente nas etapas iniciais do processo, para que a partir de reflexões sobre as palavras, a criança vá reconstruindo seus saberes com relação a escrita alfabética. (MORAIS, 2012) Diante disso, defende juntamente com Silva, que

[...] “é tarefa da escola de Educação Infantil ajudar as crianças nesse jogo de reflexão sobre algo cada vez mais presente em nossa cultura - as palavras escritas -, para que, sem traumas ou massacres, tenha sucesso na bela empreitada que é a compreensão do sistema alfabético.”(MORAIS; SILVA, 2021, p. 89)

No início deste tópico mencionamos que as crianças já chegam à escola com saberes adquiridos nas práticas que vivenciam em seu contexto social e familiar e que essas práticas não são oportunizadas para todos de igual forma. É partindo dessa situação que Morais (2012) reverbera a importância de se iniciar o ensino de apropriação do SEA ainda na EI, em consonância com atividades de letramento, envolvendo as crianças com atividades de leituras e produção de texto, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais, com o propósito de “enfrentar o *Apartheid* educacional existente em nosso país”. (MORAIS, 2012, p.116)

De acordo com Morais (2012), deve-se favorecer às crianças, principalmente da escola pública, o direito de conviver com a escrita em que eles tenham a oportunidade de fazer as suas descobertas, e refletir sobre as palavras tal qual crianças de grupos sociais mais favorecidos. E assim, no percurso de aprendizagem do SEA, possam traçar seu percurso de forma significativa e com sentido, construindo em cada etapa

do processo respostas para as perguntas sobre o que as letras representam e como elas criam essas representações

2.2 O OLHAR DE BRANDÃO E ROSA (2018; 2022)

Veremos a compreensão de algumas autoras dentro de duas obras: *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas* (Brandão e Rosa, 2018) e *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas* (Brandão e Rosa, 2022).

Brandão e Leal (2018), levando em conta o percurso histórico, apontam três caminhos para o trabalho com a linguagem escrita nas turmas de E.I., anos finais:

- a. ***A obrigação da alfabetização*** - Subjacente a esse olhar, há a ideia de aquisição de um código, memorização e ênfase nas habilidades perceptuais e motoras. Temos aqui o uso de cartilhas e o trabalho exaustivo com letras e famílias silábicas;
- b. ***O letramento sem letras*** - Compreende o inverso da visão anterior. Caracterizado assim, pela ênfase dada a outros tipos de linguagens, excluindo-se a linguagem escrita. A alfabetização é compreendida como conteúdo escolar e portanto, não admitida na Educação Infantil;
- c. ***Ler e escrever com significado na Educação Infantil*** - De acordo com as autoras, esse percurso nega os dois anteriores. Mostra-se um caminho onde "(...) a alfabetização passa a ser e o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, sem desconsiderar outras vivências e necessidades infantis. De forma resumida, entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos." (BRANDÃO; LEAL, 2018, p. 20). De uma forma geral, nesse contexto, aproveita-se a bagagem de conhecimento trazida pelas crianças, ampliando as oportunidades de interação com a escrita. Assim:

"[...]neste terceiro caminho aponta-se a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e

as atividades no eixo do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância.”(BRANDÃO; ROSA, 2018, p. 21)

Uma grande preocupação das autoras consiste na ausência de um debate mais amplo sobre alfabetização e E.I. Desse modo, a falta de esclarecimentos e reflexões coletivas a despeito disso, corroboram para a imposição de tabus e desinformação, que favorecem práticas com pouco ou nenhum significado para as crianças.

No universo de cada escola, seja pública ou privada, uma certa alfabetização vai sendo aplicada cada vez mais cedo e gerando práticas totalmente desprovidas de sentido. Surgem aí investidas na aprendizagem de letras isoladas, da memorização das famosas famílias silábicas e das cópias destituídas de qualquer contexto para as crianças. Muitas crianças vão sendo alfabetizadas, mas a que custo?

Em contrapartida, há, como supracitado, um olhar que se caracteriza por dar destaque ao trabalho com outras linguagens como a corporal, musical, entre outras, em detrimento da linguagem escrita - “*O letramento sem letras*”. Essa visão, por si só, acompanha-se da falta de preparo das professoras no caso de surgir interesse da criança por essa aprendizagem. Não se fala sobre isso, logo não se sabe promover intervenções nesse intento. Nesse pensamento, Brandão e Leal (2018) trazem Stemmer:

Como comumente a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerada na Educação Infantil, o que existe é um total desconhecimento do assunto. O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por reproduzir práticas de ensino a que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem o conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídio teórico algum para alicerçar suas práticas. (STEMMER, 2007, p. 136 *apud* BRANDÃO; LEAL, 2018, p. 19)

Como foi possível perceber, as duas perspectivas, *a obrigação da alfabetização* e *o letramento sem letras*, corroboram com uma visão de alfabetização e letramento que concorrem entre si, que são opostos.

Nesse estudo, as autoras defendem unir atividades de sistematização com outras propostas que envolvam práticas sociais, e que isso pode ser feito quando olhamos para o terceiro caminho: *Ler e escrever com significado na Educação Infantil*. Essa perspectiva corrobora com os estudos de Ferreiro que destacam a compreensão de que as crianças pensam e elaboram hipóteses sobre a escrita mesmo antes de serem alfabetizadas e que isso justifica um possível trabalho com as crianças desde cedo. Nesse propósito, temos:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p. 39)

Assim, Brandão e Rosa (2021), consideram não ser possível fechar os olhos para a questão da alfabetização na E.I. As crianças desde a mais tenra idade, lutam para entender, compreender e representar o mundo. Desde que nascem, estão inseridas em situações que envolvem leitura e escrita, mesmo antes de chegarem ao ensino fundamental.

Toda a argumentação trazida ao longo das obras de Brandão e Rosa (2018; 2021), consiste em compreender boas práticas no eixo da alfabetização com crianças de 4 e 5 anos em um contexto de significado para elas e em “diálogo com práticas de uso social da leitura e da escrita”. (BRANDÃO, 2021, p. 23). Em outras palavras, concebem a alfabetização na perspectiva do letramento desde a E.I. e recomendam para tal, cinco blocos de atividades:

- a. Atividades que promovem práticas de leitura e escritas significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar;
- b. Atividades que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças;
- c. Atividades e jogos que estimulem a análise fonológica de palavras com e sem correspondência com a escrita;

- d. Atividades e jogos que estimulam a identificação e a escrita de letras, e o reconhecimento global de certas palavras;
- e. Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e a coordenação viso-motora.(BRANDÃO; ROSA, 2021, p. 36)

A partir de propostas pedagógicas que compõem esse bloco de atividades, as autoras compreendem que “[...] o eixo de trabalho com a alfabetização, é preciso perceber os sinais que as próprias crianças vão nos dando acerca do que realmente lhes interessa nesse universo da língua, em sua forma escrita”. (BRANDÃO, 2021, p. 36). É preciso ressaltar que essa compreensão até aqui evidenciada, demonstram uma concepção de criança como sujeito potente, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, que definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.10)

Na mesma esteira, a concepção de alfabetização adotada pelas autoras, concebem essa prática como um processo, vivenciada em ações articuladas com os usos sociais da escrita - o letramento. Mais especificamente na E.I., “[...] pensar e repensar a organicidade de uma relação que precisa levar em conta a tríade *ler, escrever e brincar.*” (GIRÃO; BRANDÃO, 2021, p. 42)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de uma análise comparatista, intentamos relacionar as concepções dos autores e suas obras, buscando evidenciar onde seus olhares se tocam. Depreendemos, portanto, que as obras revisadas compreendem e confluem nos seguintes pontos, descritos no quadro abaixo:

A escrita está por toda parte, ao redor da criança e inserida nas mais diversas práticas sociais. Desse modo, por que esperar até chegar ao ensino fundamental para saciar o desejo da criança de refletir e compreender o SEA? Morais (2021), ressalta inclusive, que essa espera pode contribuir ainda mais para um fosso que já existe entre as crianças da escola pública e privada, o que ele nomeou “*apartheid educacional*”;

A alfabetização e o letramento são processos distintos, interdependentes mas que devem ser simultâneos. Alfabetização vista como processo de apropriação da escrita, conjunto de técnicas e habilidades, enquanto que o letramento seria fazer uso dessas habilidades nas práticas sociais, como aponta Soares (2021). Assim, concebem a alfabetização na perspectiva do letramento, pois defendem que a criança aprende a ler e escrever, lendo e escrevendo nas mais variadas práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita. Desse modo, a alfabetização não é vista meramente como aquisição de um código e muito menos como um par de opostos. Ela é entendida como amplo e longo processo evolutivo pelo qual a criança passa nessa construção conceitual de apropriação da linguagem escrita e que se inicia muito antes das salas de alfabetização no ensino fundamental. Portanto, compreendendo que a apropriação da linguagem escrita pela criança pode ser iniciada ainda na E.I. com vistas ao terceiro caminho apontado por Brandão e Rosa (2018;2021), *Ler e escrever com significado na Educação Infantil*;

A sistematização não é compreendida como algo “enfadonho, repetitivo ou mecânico”(Brandão e Leal, 2018, p. 30), e sim, como planejamento e organização de boas mediações pedagógicas, repletas de intencionalidade e significado para crianças;

Configura-se fundamental importância ao papel mediador do professor com boas intervenções para que as crianças avancem na apropriação do SEA, levando em conta os interesses delas, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e o que elas já sabem a partir de suas experiências vividas;

A apropriação do SEA de forma lúdica, compreendendo situações em que as crianças vivenciem a leitura, a escrita e o brincar;

As concepções evidenciadas são embasadas na teoria da psicogênese e assevera a importância de ter como cerne, a criança como um sujeito no processo de aprendizagem;

Compreendem que muitas são as práticas que favorecem a apropriação do SEA pelas crianças ainda na E.I., e que algumas atividades são indispensáveis quando se considera alfabetizar letrando.

Quadro 1 - Entrelaçando olhares

Fonte: Elaborado pelas autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos discutir, a partir de uma revisão de literatura, o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos. Nesse propósito, revisamos obras mais recentes de autores relevantes nessa temática para assim apreendemos suas concepções em busca de reflexões e respostas ao nosso objetivo central.

As leituras empreendidas revelaram que a E.I. tem papel importante no processo de aprendizagem da escrita pelas crianças e muito pode ser feito com o objetivo de oportunizar a elas, situações com a linguagem escrita. Não no sentido de antecipar ou acelerar o processo, mas sim, de naturalizar algo que já faz parte de seu cotidiano. Para tanto, a alfabetização deve ser concebida na perspectiva do letramento com direção ao desenvolvimento de práticas onde a leitura e escrita tenham significado. Nessa compreensão retomamos o que foi dito anteriormente: na E.I., “[...] pensar e repensar a organicidade de uma relação que precisa levar em conta a tríade *ler, escrever e brincar.*” (GIRÃO; BRANDÃO, 2021, p. 42)

Do mesmo modo, mostrou-se considerável o papel mediador do professor oportunizando práticas e intervenções que favoreçam a conceitualização das crianças mediante apropriação da linguagem escrita, visto que elas “[...] formulam e testam hipóteses sobre o que tá escrito ao seu redor e sobre como funciona o nosso sistema de escrita.” (Brandão e Rosa, 2021, p.25) Para tanto, faz-se fundamental compreender esse processo e levar em conta as múltiplas linguagens, integrando essas práticas de leitura e escrita aos mais diversos contextos da rotina escolar onde as crianças estão inseridas, contemplando os princípios norteadores da E.I. - as interações e a brincadeira.

Julgamos imperativo falarmos sobre escrita, leitura, alfabetização e Educação Infantil no mesmo contexto e de uma forma mais ampla e reflexiva. Precisamos relacionar esses temas e trazer à tona discussões, fomentando mais pesquisas científicas que contribuam com práticas permeadas de intencionalidade e sentido promovendo reflexão sobre as práticas docentes à luz das teorias.

Defendemos o espaço da linguagem escrita na E.I., ao lado das outras tantas linguagens como forma de expressão e desenvolvimento, respeitando os saberes e interesses das crianças. Do mesmo modo, inferimos que possibilitar às crianças pequenas oportunidades que contribuam para a apropriação da língua escrita, possibilita inserção social, colaborando para diminuir o fosso existente entre as crianças das camadas mais populares e de crianças de grupos mais privilegiados.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas/ Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. organização. - 2. ed.; 4. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (Língua Portuguesa na Escola; 2)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Sousa(Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Sousa (Orgs.). **A aprendizagem inicial da escrita com crianças de 4 e 5 anos:** mediações pedagógicas. 1. ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: acesso 26 jun. 2022.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di marco, Mário Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **A leitura e a escrita das crianças e com as crianças.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Sousa(Orgs.). A aprendizagem inicial da escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. 1.ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed.3.reimpressão.São Paulo: Atlas, 2006

LURIA, Alexander Romanovick. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In. Vigotski, Lev Semenovich; Luria, Alexander Romanovick; Leontiev, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2017

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandro da. **Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética e no ciclo de alfabetização**. In: Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas/ Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. organização.Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021

O PAPEL DO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

VITÓRIA LÍVIA PEREIRA DO AMARAL¹
AURELÂNIA MARIA DE CARVALHO MENEZES²

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal outorgada em 1988 prevê o direito ao acesso a educação a todo indivíduo que faz parte da sociedade, garantindo assim que as escolas tenham o dever de receber todo e qualquer tipo de aluno, sem discriminação ou exclusão. Nesse sentido, é importante destacar a Educação Especial como uma modalidade da educação que garante aos estudantes com necessidades especiais o direito de desenvolverem sua aprendizagem, respeitando suas limitações.

O Ensino Infantil é uma das fases mais importantes no que tange o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que fundamenta toda a base do processo educativo, e por tanto as crianças precisam vivenciar esse momento da maneira mais satisfatória possível.

O mediador é uma pessoa designada a auxiliar o aluno em sala de aula, e no que discorre a Educação Especial, se nota que o papel desempenhado pelo mediador se torna ainda mais necessário, em razão de que entre suas múltiplas funções está a de oferecer os caminhos para que a criança com necessidades especiais possa aprender, mesmo apresentando limitações. É importante salientar que existem diversas deficiências, dificuldades e distúrbios que se enquadram na Educação Especial, no entanto para cada um destes deve haver um

1 Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC, vitorialivia26@gmail.com;

2 Professora orientadora: especialista em Psicopedagogia, Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC, lelamenezesluiza@yahoo.com;

planejamento diferente, que possa oferecer a esses estudantes a oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas.

Partindo dessa perspectiva, o presente artigo se desenvolveu a partir da busca por analisar a prática do mediador na Educação Especial com enfoque no Ensino Infantil, tendo como problema de pesquisa o intuito de verificar quais são as contribuições que a prática do mediador oferta para as crianças com necessidades especiais no Ensino Infantil? Para elucidar a esta pergunta se levantou se como hipótese principal o entendimento de que, através do mediador todo o processo ensino e aprendizagem das crianças especiais poderá ser facilitado, uma vez que o trabalho deste profissional consiste principalmente em permitir que os alunos construam caminhos que possam facilitar a absorção e construção de seus conhecimentos.

Para realização deste trabalho se fez uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando de fontes primarias, encontradas em livros, revistas e sites que abordam sobre o assunto, levando em consideração as ponderações de autores e estudiosos renomados, que pesquisaram sobre o tema e publicaram sobre o mesmo.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa realizada para construção do trabalho foi bibliográfica, qualitativa e dedutiva, visto que o suporte teórico da mesma se deu através da análise e seleção de publicações de terceiros. O método bibliográfico é na perspectiva de Gil (2008) um importante método para escrita de trabalhos acadêmicos, uma vez que fornece o embasamento necessário para a produção do mesmo. Além disto, para melhor elaboração da escrita, se optou por publicações datadas nos últimos 10 anos, em português.

O pressuposto trabalho se caracteriza como um estudo de caráter descritivo, utilizando como forma de pesquisa a revisão bibliográfica, método de investigação que busca em um primeiro momento formular uma pergunta especifica que irá nortear a escrita do trabalho, buscando responde-la através da análise das publicações.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação especial no Brasil surgiu em um contexto cuja principal característica foi a falta de compromisso do poder público com a educação de uma maneira geral assim o início da educação especial não tinha nenhuma relação com a escola regular desta forma esse tipo de ensino se caracterizava como restrita somente aqueles estudantes que apresentavam condições especiais e que desta forma deveriam ser separados daqueles educandos considerados normais todavia após a promulgação da lei número 4024 de 20 de dezembro 961 que fixo as diretrizes e bases da educação nacional uma inserção da educação especial na política educacional.

Uma das possíveis justificativas para a separação da educação especial era aquela que defendiam a necessidade desta separação para que fosse fornecido um atendimento melhor para as necessidades educacionais dos alunos que usufruíssem da mesma no entanto o que se nota é que essa segregação não contribuía para integração e inclusão destes estudantes.

A partir da promulgação na Constituição federal de 988 que defendia a relação entre acuidade e qualidade de ensino e que Visa vai a promoção de um ambiente quem inclui sim à todos empreendeu se no contexto educacional brasileiro uma reforma com o intuito de fazer valer todos os direitos sociais trazidos pela Constituição federal promovendo uma educação igualitária para todos. Assim um dos objetivos desta reforma foi implementação por meio da adoção de políticas de educação inclusiva a reformulação dos serviços e políticos no que tange a educação especial destarte é importante mencionar que ao falar de inclusão salienta-se que a educação especial não pode se caracterizar como modelo educacional que substitui o que substitua o desenvolvimento do processo educativo desta forma esse tipo de educação não pode ser visto como um sistema diferenciado de separação ou substituição do ensino comum assim ao reestruturar a educação especial tendo por base os princípios inclusivos significa ofereça o educando uma atendimento para as suas necessidades dentro do próprio processo educativo não classificando o categorizando visto que essas ações fortalecem as situações em que o discente possa se sentir excluído assim corroborando com essa afirmação grátis destaca que o papel da educação especial.

Sendo assim, estudantes com TEA e demais transtornos ou quaisquer deficiências são agrupados como “especiais”, em decorrência de suas limitações e dificuldades de aprendizagem, portanto necessitam que as escolas se adaptem a recebê-los no ensino regular, inclusive com a organização de salas especializadas para os estudantes ditos como “especiais”, é a chamada sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); tudo voltado para a socialização do estudante, de forma a facilitar sua autonomia,

Com isso, percebe-se que a luta de mães faz valer movimentos e causas por todo o país em busca de melhorar a qualidade de vida dos autista, como exemplo merece destaque as ações desenvolvidas pela AMA (Associação de Amigos do Autista), criada em 1983 em São Paulo por pais de autistas, com o intuito de alcançar o tratamento adequado para o espectro.

Com isso, é perceptível o papel que a escola desempenha na integração dos estudantes com necessidades especiais.

Então é perceptível que a intensidade do autismo varia de acordo com o grau do comprometimento relacionado à linguagem, interação e aspectos sensoriais; aspectos esses que podem ser identificados quando a criança já está maior e na maioria das vezes se manifestam com mais evidência na fase escolar ou podem se manifestar logo nos primeiros meses de vida, quando o bebê, por exemplo, recusa o leite materno. O atraso na busca de um diagnóstico, ocorre principalmente devido ao preconceito, principalmente por parte dos familiares e como consequência uma das principais características identificadas em meninos e meninas maiores estão relacionadas ao atraso na fala ou ao aspecto sensorial, em que ocorrem episódios de extremo estresse e euforia, sendo crianças agitadas e impulsivas.

Trabalhar a inclusão dos alunos especiais em sala de aula ainda é um grande desafio, mesmo sendo um direito assegurado pela lei, contudo é necessário aprender a lidar com a diversidade e acolher da melhor forma possível o estudante com especial, para tanto é preciso medidas como: promover uma adaptação ao ambiente (Antes de iniciar as aulas, peça aos familiares da criança com autismo que a leve para conhecer os ambientes da escola. Isso vai deixá-la mais tranquila e familiarizada com o espaço quando as aulas começarem), evitar ruídos altos (Algumas crianças com têm hipersensibilidade a ruídos altos e alguns barulhos podem incomodá-la. O ideal é pedir aos pais

da criança para levá-la para a escola um pouco antes das outras crianças chegarem, assim ela poderá ir se acostumando com os ruídos do ambiente, gradualmente), não faça diferenciações do conteúdo (Todos os alunos precisam aprender o mesmo conteúdo em sala da aula, ainda que seja necessário fazer algumas adaptações na forma como ele será apresentado e trabalhado por cada um), transmita orientações claras e use recursos visuais, promova atividades coletivas, etc.

Outro ponto relevante, é o uso de jogos na sala de aula, uma vez que auxiliam no desenvolvimento da criança sob as perspectivas criativa, afetiva, histórica, social e cultural, pois brincando a criança inventa, descobre, desenvolve habilidades e experimenta novos pontos de vista, reduzindo as dificuldades. Com esse intuito se pode sugerir jogos como: palavras fatiadas, para identificar sílabas e formar palavras, jogo da velha, quebra-cabeça e outros.

Como exemplo de transtorno se pode mencionar o autismo, ou o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como é popularmente conhecido, é uma condição de saúde que atinge principalmente as crianças, causando déficit do desenvolvimento comunicacional e, consequentemente, dificuldades de socialização. Apesar das dificuldades envolvidas no tratamento de crianças com autismo, é possível usar vários jogos como aliados, sendo uma forma de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

Há muitos subtipos do transtorno, incluindo problemas de comportamento (agitação e irritação frequente), além da realização de movimentos repetitivos.

Hoje em dia, sabe-se que as causas do autismo são inúmeras, mas estudos recentes demonstram que os fatores genéticos são os que mais prevalecem na incidência do TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição Brasileira outorgada em 1988 prevê o direito a educação para todos os indivíduos que fazem parte da sociedade, sem distinção. Assim a Educação Especial é uma modalidade do ensino que garante aos estudantes com limitações, a efetividade deste direito (BRASIL,1988).

A Educação Especial não pode ser vista como uma parte separada do Ensino Regular, pois um dos intuitos desta modalidade de ensino

é contribuir com a inclusão, através de planejamentos, metodologias e ferramentas propícias para isso, além de um espaço adequado e de um profissional que possa mediar esta relação, no caso o mediador NEVES,2020).

A Educação Especial atende estudantes que apresentam alguma deficiência física, distúrbio ou transtorno de aprendizagem, e representa a oportunidade de que, alunos com dificuldades possam aprender dentro das suas limitações (MACIEL, 2019).

É importante salientar que a Educação Inclusiva trata de oferecer recursos para que seja possível o aluno desenvolver sua aprendizagem e evoluir ao passar do tempo, permitindo que ele conviva de forma igualitária com todos, e assim existe de fato a interação e a inclusão deste aluno especial.(ANDRADE,2020).

Nessa perspectiva, urge mencionar sobre o papel do mediador na Educação Especial, mais necessariamente no Ensino Infantil, visto que crianças carecem sempre de uma atenção maior, e o Ensino Infantil é segundo a LDB a primeira fase da Educação Básica, e por tanto uma das mais importantes. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Assim, nesse contexto o mediador tem o dever de fomentar metodologias que contemple e facilite o processo ensino e aprendizagem de crianças especiais (NEVES,2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito ao acesso a educação deve ser garantido a todo indivíduo que faz parte da sociedade, e a Educação Especial é uma forma de garantir aos estudantes com necessidades especiais a efetivação deste direito. O mediador tem um papel muito importante neste processo.

A criança especial dependendo da sua condição possui limitações que vão lhe exigir mais cuidados e atenção. Nesse sentido o mediador contribui para que as vivencias deste educando em sala de aula seja o melhor possível e para que ele possa de fato se desenvolver, mesmo apresentando limitações.

O mediador estabelece vinculos entre ele e a criança, a criança e o professor e a criança e os outros colegas, ou seja, ele contribui para o estabelecimento das relações em sala de aula, algo que poderia ser difícil se não houvesse o seu intermédio.

Todavia, é importante esclarecer que o mediador atua em conjunto com diversos outros fatores e por tanto não se pode lhe atribuir totalmente a responsabilidade do processo ensino e aprendizagem do educando que esteja aos seus cuidados. Oferecer uma educação de qualidade e garantir que todos usufruam dela, sem distinção, é uma responsabilidade de todos e por isso cabe a sociedade ajudar o mediador neste trabalho.

Os diferentes tipos de deficiência, distúrbio e transtorno requerem do mediador planejamentos diferentes, pois cada um age de uma forma, e mesmo aqueles que possuem a mesma necessidade, podem apresentar maneiras de aprender distintas.

Assim compreende-se que a figura do professor é primordial para o processo de ensino aprendizagem, desde que possa mediar o conhecimento propiciando o desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, esse projeto viabiliza enfatizar a necessidade do aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas e metodologias ativas que lhes proporcione um ensino significativo e desta forma permita a todos aprender, de forma sadia e igualitária, sem distinção e sem exclusão.

Palavras-chave: Mediador; Educação Especial; Educação; Professor;

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erci Gaspar da Silva. Educação Inclusiva numa Perspectiva Humanizadora. Brasília – DF, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996 capítulo V educação especial. Brasília, DF LDB 1996.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MACIEL, Maria Regina Cazzaringa. Portadores de Deficiência e a questão da inclusão social. São Paulo Apr./june 2019.

NEVES, Renam Bezerra. A inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular. São Paulo, 2020.

O PEQUENO PRÍNCIPE E SUAS RELEITURAS: LETRAMENTO LITERÁRIO E INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA¹
JACKELINE PEREIRA MENDES²
MARIA LUIZA LIMEIRA DA SILVA³

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) do MEC tem por fundamento a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na Educação Superior. Em um quadro no qual as disciplinas do conhecimento ainda têm muita legitimidade, no campo científico, propor uma temática ou um trabalho que procure articular sinergicamente esse tripé universitário torna-se desafiador. O PET Pedagogia da UFCG iniciou um trabalho a partir da obra “O Pequeno Príncipe” (OPP) de Antoine de Saint-Exupéry ([1943], 2018) e de suas releituras, desde o ano 2021. Trata-se de uma abordagem do letramento literário crítico, sob uma perspectiva pós-disciplinar, ao considerar temas e conteúdos de várias disciplinas, e agregativo, ao se

- 1 Pós-doutorado em Educação na Fundação Carlos Chagas. Pós-doutorado na Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Tutor do grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com.
- 2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. PETiana discente do Grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com
- 3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Foi bolsista do PET Pedagogia da UFCG. Email: limeiraluizamaria@gmail.com.

utilizar de uma abordagem de aprendizagem espiralar e biográfica em vários cenários formativos.

Os objetivos deste trabalho foram: a) analisar o livro *O Pequeno Príncipe*, considerando suas principais temáticas, sua estrutura textual, seus recursos narrativos e argumentativos; b) identificar, selecionar e escolher produções bibliográficas e cinematográficas para discutir as releituras do livro na contemporaneidade; c) desenvolver releituras e (re)escritas a partir de vários gêneros como ensaios, resenhas, livros infantis ilustrados, artigos científicos; d) realizar análises textuais nos materiais selecionados.

Inicialmente, realizamos a leitura da obra OPP, analisando coletivamente os principais temas, as matrizes discursivas de base e os gêneros literários, ampliando-se posteriormente para as releituras em uma busca ativa da literatura brasileira e estrangeira, que tinham como fonte de inspiração esse livro.

Em um segundo momento, de nossos trabalhos, desenvolvemos um curso de extensão para alunos de licenciaturas, o que permitiu uma melhor interiorização e explicitação do saber do grupo PET como um todo. Finalmente, mais recentemente, temos ampliado o escopo dos livros analisados e realizado pesquisas tendo por base a Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2008). Nisso derivou um mapeamento da produção de releituras e comentários, no Brasil, sobre OPP e análises dos vieses interpretativos decorrentes na literatura nacional e estrangeira. Ao todo, temos por base atualmente 08 livros no escopo de releituras e comentários do OPP, sendo 06 brasileiros e 02 estrangeiros. Nesse sentido, considera-se que a quantidade e variedade de obras que se debruçaram sobre esse livro e a produção de releituras inéditas justificam a necessidade de uma análise do texto original e também dessas produções posteriores. A relação entre ensino, pesquisa e extensão propiciou um maior aprofundamento na leitura das obras, assim como nos estimulou aos processos de letramento na perspectiva de sequências expandidas (COSSON, 2014).

De acordo com Araújo (2013, p. 323) uma “sequência didática é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.”. Cosson (2007) aborda propõe dois tipos de sequências como possibilidades de trabalho com textos literários. A sequência básica estaria fundamentada nos passos da motivação, introdução, na leitura e interpretação. A sequência expandida,

por outro lado, possibilita uma aprendizagem mais ampla, tendo por base “as articulações entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola”. (COSSON, 2014, p. 76). Isso tudo com vistas ao leitor “apropriá[r-se] de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim” (COSSON, 2014, p. 120).

METODOLOGIA

De acordo com o planejamento organizado pelo Grupo PET Pedagogia (UFMG) para o trabalho a partir da obra *O Pequeno Príncipe* (2018), de Saint-Exupéry, foi realizada a análise do livro, considerando suas principais temáticas, sua estrutura textual, seus recursos narrativos e argumentativos. Sendo assim, foram selecionadas e escolhidas para discussão as releituras do livro na contemporaneidade como: *O Pequeno Príncipe Preto* (FRANÇA, 2020); *O Pequeno Príncipe em cordel* (LIMEIRA, 2017); *Cordel do Pequeno Príncipe* (LIMA, 2016); *O retorno do jovem príncipe* (ROEMMERS, 2011), *O Pequeno Príncipe: Turma da Mônica* (VILLAS, 2015); além das produções cinematográficas denominadas *O Pequeno príncipe* (2015) do diretor Mark Osborn e *O Pequeno Príncipe* (1974).

Para fomentar os estudos, apresentações e discussões foram realizadas atividades síncronas (via plataforma Google Meet), nas quais o grupo PET se encontrou para discussões coletivas, e atividades assíncronas, tendo por fundamento as leituras, as pesquisas, as análises e as escritas derivadas do livro original. Diante de tal articulação, as discussões do livro e da bibliografia do autor foram realizadas por todos os integrantes do PET Pedagogia e as leituras contemporâneas das obras foram realizadas em grupos de três integrantes e compartilhadas posteriormente. Também é importante salientar que as análises de produções visuais foram realizadas por todos os integrantes do PET Pedagogia, ainda que as discussões foram encabeçadas nesse sentido por integrantes petianos.

Foi realizado também o planejamento e a execução de um minicurso de extensão intitulado “O pequeno príncipe e suas (re)leituras na educação”, nos dias 29/11, 30/11 e 01/12 de 2021, atividade integrante dos 15 anos do PET Pedagogia da UFMG, com carga horária total de 6 horas, contando com atividades síncronas e assíncronas. Além

disso, como decorrência desses estudos e pesquisas, temos publicado os trabalhos, sobretudo em eventos, entre esses destacamos o artigo intitulado “Releituras do pequeno príncipe: um mapeamento das produções brasileiras”, apresentado no V CONIL – V Congresso Internacional de Letras (2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro “O Pequeno Príncipe” (PP) de Saint-Exupéry (2020) é um clássico que tem permitido várias leituras, releituras e (re)escritas, desde a sua publicação. Para o curso de Pedagogia, assim como para as demais licenciaturas, torna-se fundamental uma análise do seu potencial em suscitar reflexões sobre o si mesmo, sobre a sociedade em que vivemos e sobre o futuro que queremos.

Trata-se, portanto, de uma obra que permite uma análise crítica das nossas práticas cotidianas, inclusive a respeito das práticas educativas, do lugar e da voz da criança na relação com o adulto na contemporaneidade. Sendo assim, o projeto pensado e desenvolvido pelo Grupo PET Pedagogia (UFCG) situa-se na interface entre literatura e educação, de tal modo que foi proposto uma análise do livro “O Pequeno Príncipe” e das obras que se utilizam deste para se fazer: a) adaptações realizadas para o universo infantil, como a de Carneiro e Pedro (2015); b) releituras por meio de outros gêneros textuais (como o cordel, realizado por Limeira, 2017), novas leituras a partir de direcionamentos temáticos específicos, como na perspectiva étnico-racial apresentada por França (2020) e religiosa discutido por Barbosa(2019); c) traduções e adaptações como a de Villas (2015); d) transposições/transcrições para outras linguagens como filmes, séries de TV etc.

Nessa perspectiva, cabe destacar os resultados alcançados e publicados na pesquisa produzida por Mendes e Lira (2022), que possibilitaram uma ampliação maior acerca dos conhecimentos construídos pelo coletivo até então, inclusive com a ampliação do *corpus* inicial. Assim, os livros analisados pelos autores foram classificados em quatro categorias, a saber: a) releituras com conteúdos teológicos ou servindo de base à catequese, como é o caso das obras de Barbosa Neto (2018) e Souza (2017); b) releituras do livro no gênero cordel, com uma proximidade maior com relação à obra original, como é o caso da produção de Lima (2016), e uma releitura expandida, como a realizada por

Limeira (2017); c) releitura com adaptação e ilustração de personagens da turma da Mônica, com a produção de Nicolasi (2015); e, d) releitura a partir da temática étnico-racial, a partir da produção de França (2020).

Nesse direcionamento, a educação para o sentido, o respeito ao próximo, a singularidade na relação eu-tu, o afeto na constituição das relações humanas, o lugar da criança no mundo adulto são temas que atravessam as gerações e fazem-se presentes nas produções mencionadas. Além disso, acrescenta-se ainda a necessidade de dedicarmos tempo para projetos que deem mais sentido à vida, tendo em vista a dimensão experiencial. A produção literária suscitada por *O Pequeno Príncipe* é uma chave importante para se pensar a relação entre literatura, educação e sociedade, assim como nossas práticas de ser e de agir na educação.

Uma análise pormenorizada fugiria ao escopo deste trabalho, mas vale salientar que no tocante à sequência expandida destacamos as atividades com os livros *O Pequeno Príncipe Preto* (FRANÇA, 2020), notadamente para se (re)conhecer a questão da cultura e identidades negras em múltiplos aspectos, através de uma abordagem crítica das violências simbólicas na sociedade e na escola, as atividades com os livros em cordel de OPP (LIMA, 2016, LIMEIRA, 2017) foram importantes para considerar a transposição de gêneros textuais, as práticas didáticas com cordéis em sala de aula e a valorização de leituras pelo viés regionalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio deste projeto, fica evidente como é possível promover a articulação entre os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo em vista às múltiplas reflexões e aprendizagens suscitadas com base na leitura de um clássico e de suas releituras. As produções textuais de perspectiva autobiográfica, o planejamento e ministração de minicurso e as publicações de artigos científicos ilustram bem essa articulação e a indissociabilidade entre os eixos mencionados.

Além disso, com esta atividade, foi possível fomentar o espírito criativo e crítico dos integrantes do PET Pedagogia mediante a leitura do livro *O Pequeno Príncipe* e as obras posteriores nesse livro fundamentadas. De modo geral, as atividades deste projeto, como um todo, têm sido consideradas como uma das mais significativas desenvolvidas

pelo grupo, tendo em vista os produtos que tem gerado, as implicações em termos pessoais, coletivos e profissionais, forjados, então, na formação docente inicial.

Palavras-chave: Literatura. Letramento literário. Experiências Educativas. Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

ADAM, Jean -Michel. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA NETO, D. J. B. *O Pequeno Príncipe no Mosteiro*. Ilustrações de Maria Cininha. São Paulo: Corvo Amigo, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANÇA, R. *O Pequeno Príncipe Preto*. Ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

LIMA, S. T. *Cordel do Pequeno Príncipe*. Ilustrações de Maércio Siqueira. São Paulo: Editora de Cultura, 2016.

LIMEIRA, J. *O Pequeno Príncipe em Cordel*. Ilustrações de Vladimir Barros. 2. ed. Recife: Editora Cativar, 2017.

MENDES, J. P.; LIRA, A. A. D. Releituras do Pequeno Príncipe: um mapeamento da produção brasileira. Congresso Internacional de Letras (5.: 2022: Bacabal, MA – on-line) *Anais do V Congresso Internacional de Letras* [livro eletrônico] / Congresso Internacional de Letras (5.: 2022: Bacabal, MA – on-line). – 1. ed. – Bacabal, MA: Letraria, 2022, p. 1282-1294.

ROEMMERS, A. G. *O retorno do jovem príncipe*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O Pequeno Príncipe*. Tradução Dom Marcos Barbosa. 1. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O Pequeno Príncipe para crianças*. Tradução de Geraldo Carneiro e Ana Paula Pedro. 1. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *Turma da Mônica: o pequeno príncipe*. Tradução e adaptação de Leila Villas; ilustrações de José Márcio Nicolosi. Barueri: Girassol, 2015.

SOUZA, G. E. de. *Jesus e o Pequeno Príncipe: diálogos e releituras: teologia, literatura e psicanálise*. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2017.

O POTENCIAL DA LITERATURA INFANTIL NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹

MARIA YASMIN MACHADO SIQUEIRA²
LUCIANA MATIAS CAVALCANTE³

RESUMO

O presente relato advém de experiências vividas dentro do programa Residência Pedagógica, apresentado em sua conclusão como trabalho final. A experiência relatada ocorreu em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada na cidade de Parnaíba - PI. Para a realização desse estudo, contou-se com as contribuições de alguns pesquisadores, tais como: Coelho (1991), Dalla-Bona (2018), De Freitas Mussi et al. (2021), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Silveira (2013) e Sisto (2016). Assim, esse trabalho objetiva refletir sobre as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita, através de uma proposta de sequência didática. Ao longo da experiência pôde-se perceber que a literatura, alinhada às práticas de alfabetização e letramento, pode agregar e potencializar esses processos, fazendo com que o educando, ao mesmo tempo que aprende a ler plenamente, escrever corretamente e se comunicar socialmente, adquira o hábito e o gosto pela literatura. Além disso, notou-se também que o uso da literatura infantil,

- 1 Este trabalho é resultado de uma experiência vivida dentro do Programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES e promovido pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr.
- 2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. Ex-bolsista CAPES, yasminmachadoo595@gmail.com;
- 3 Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. Pedagoga, docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFDPAr, luciana@ufpi.edu.br.

alinhado a tais práticas, também torna a aprendizagem mais significativa para os alunos, já que eles são capazes de fazer relações entre seus conhecimentos prévios e as mensagens que as histórias infantis podem passar.

Palavras-chave: Literatura infantil, Leitura, Escrita, Sequência didática.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho está vinculado ao programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr, tendo como finalidade relatar uma experiência vivenciada dentro do programa. A experiência escolhida trata-se de uma sequência didática aplicada a partir da Literatura Infantil e desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Parnaíba-PI. As ações vivenciadas e relatadas no presente trabalho ocorreram por meio do Ensino Remoto Emergencial – ERE, em razão do contexto pandêmico causado pelo vírus da Covid-19.

A escolha da experiência relatada deu-se mediante a sua relevância para a educação, no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também, tal relato pretende oferecer inspiração para demais práticas envolvendo a literatura infantil em contexto de alfabetização e letramento e, além disso, também pode contribuir para formação de professores da Educação Básica, pois entende-se que, para a efetividade do processo de aprendizagem dos alunos, torna-se necessário que os professores utilizem instrumentos que colaborem com as práticas pedagógicas e auxiliem os alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

As questões norteadoras para o desenvolvimento deste relato foram: quais são as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita? Como a literatura infantil pode ser utilizada nas práticas de alfabetização e letramento? Como promover o interesse e gosto dos educandos pela literatura infantil?

O objetivo geral do presente relato de experiência é sobretudo refletir sobre as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita, através do planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino, organizada em sequência didática. Já os objetivos específicos são: identificar como a literatura infantil pode ser utilizada nas práticas pedagógicas, envolvendo leitura e escrita e propor estratégias que visam despertar o interesse e o gosto dos educandos pela leitura, por meio da literatura infantil.

Para o alcance dos objetivos serão utilizadas as próprias vivências advindas da aplicação da sequência didática, bem como o estudo de importantes teóricos que discutem acerca da temática abordada, entre

eles: Coelho (1991), Dalla-Bona (2018), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Silveira (2013) e Sisto (2016).

METODOLOGIA

O presente trabalho se trata de um Relato de Experiência (RE) que tem por finalidade relatar uma experiência vivenciada dentro do programa Residência Pedagógica (RP). Para De Freitas Mussi et al. (2021):

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

A experiência relatada ocorreu na cidade de Parnaíba/PI, no dia 31 de agosto e 02 de setembro de 2021, na turma de 2º ano “c” de uma escola municipal de Parnaíba-PI. Por conta da pandemia da Covid-19, as escolas tiveram que dar prosseguimento às suas atividades de forma remota, por isso, esta experiência deu-se por meio do ambiente virtual utilizado pela escola-campo em questão. Para o desenvolvimento das práticas utilizamos a plataforma *Google Classroom*, que se trata de um sistema de gerenciamento muito usado pelas instituições de ensino nesse contexto de ensino remoto, com o objetivo de facilitar a distribuição e criação de atividades e conteúdos escolares.

Este relato apresenta um modelo de sequência didática, contemplando o potencial da literatura infantil na aquisição da leitura e da escrita. Uma sequência didática consiste em um conjunto de atividades pedagógicas planejadas de forma sistematizada e ligadas entre si. Dessa forma, o professor elabora uma sequência didática a partir dos objetivos de aprendizagem que espera que os alunos alcancem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura infantil é caracterizada como sendo um gênero literário voltado para um público específico, sendo este o público infantil.

Os livros infantis, escritos por adultos, possuem uma linguagem totalmente voltada para o público alvo e também há uma variedade de histórias para as crianças, podendo assim incluir diversos gêneros textuais, como: conto, poesia, fábula, crônica, lendas e mitos, etc. Para Nelly Novaes Coelho (1991, p. 5):

A literatura infantil é uma abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

Nesse sentido, a literatura infantil possui diversas potencialidades que podem provocar nas crianças o desejo de aprender, pois além de tornar as aulas mais divertidas e lúdicas, as histórias infantis provocam e desenvolvem nas crianças: discernimento, imaginação e a criatividade. Sendo assim, uma vez que se tornam leitores e ouvintes críticos-criativos, adquirem suas próprias visões de mundo e se tornam protagonistas de suas vidas (SISTO, 2016).

Assim, a escola possui o papel de ser um elo entre crianças e livros, um elo capaz de proporcionar o encontro mágico entre os livros e as crianças, levando em consideração que muitas crianças não possuem acesso às obras literárias em suas casas. Ao educador é atribuído o papel de ser o condutor dessa viagem que leva a criança até os livros e ao gosto pela leitura, e isso é possível a partir do desenvolvimento de aulas e atividades significativas, atividades que despertem nos educandos o prazer pela leitura (SILVEIRA, 2013).

Contudo, os professores sentem bastante dificuldade em desenvolver atividades significativas envolvendo a literatura infantil, atividades que estimulem todas as potencialidades que esse gênero possui, atividades que sejam articuladas à escrita de forma plena e não-utilitária. Conforme Dalla-Bona e Souza (2018, p. 16), há a existência de problemas seculares que permeiam as salas de aula, sendo eles: “o uso do texto como pretexto, a falta de professores leitores e atividades de leitura utilitárias”.

Visto isso, é perceptível que tal problemática está diretamente ligada à formação de professores, à falta de investimento em formação continuada e em políticas educacionais que contribuam para a qualificação desses profissionais. Dalla-Bona e Souza, ao trazerem a expressão “texto como pretexto”, usada por Lajolo em seu livro “O texto não é pretexto”, apontam que o texto literário, em contexto escolar, visa somente exercícios de gramática e de ortografia, sem apresentar nenhum significado para os alunos (DALLA-BONA E SOUZA, 2018, p. 16).

Nesse sentido, é necessário a adoção de estratégias de ação concreta para a superação desses problemas. Para isso, os professores precisam de uma formação qualificada para que possam realizar um trabalho efetivo com os educandos e também precisam ter a oportunidade de se tornarem professores-leitores, pois isso facilita o desenvolvimento de práticas mais significativas para os seus alunos. Conforme Silveira (2013, p. 10): “para a criança, o professor é o modelo, e ela se espelhará nele para tornar-se leitora”.

Dessa maneira, o professor-leitor, com um preparo adequado para trabalhar com a literatura infantil em práticas de alfabetamento⁴, pode promover o interesse e gosto dos educandos pela literatura infantil e contribuir de forma mais efetiva e significativa para o processo de aquisição da língua escrita das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos o planejamento da sequência didática no dia 19 de agosto de 2021. O planejamento consistia na escolha da temática a ser trabalhada, disciplinas que seriam contempladas, conteúdos que seriam abordados e instrumentos que seriam utilizados. Com base nas observações participantes e regências realizadas na turma em questão, notamos que os alunos possuíam pouco domínio de leitura,

4 Alfaletramento é um termo derivado do neologismo “Alfalettrar”, termo criado pela autora Magda Soares para representar a integração entre processos de alfabetização e letramento. Uma proposta de alfaletramento consiste na aquisição da leitura por meio do contato com diversos gêneros e suportes da escrita. Nesse sentido, o educando aprende o sistema alfabético de escrita e, simultaneamente, convive com os usos sociais desse sistema.

escrita e interpretação de textos. Percebendo tais dificuldades e sendo conhecedoras das potencialidades do trabalho com as obras literárias, decidimos que este projeto de sequência didática estaria voltado para o trabalho com a literatura infantil.

Com a temática escolhida, chegou o momento de decidir a escolha do livro infantil que seria utilizado para o desenvolvimento da sequência didática. Esse momento foi de extrema importância, visto que as experiências com os livros na infância influenciam na relação que as crianças terão com a leitura, por isso, deve-se ter bastante cuidado e preocupação antes de decidir qual livro trabalhar em sala de aula. Dessa forma, o livro que decidimos trabalhar foi o livro “Maria vai com as outras”, pois além de se tratar de uma história curta e lúdica, esse livro também traz mensagens fundamentais para o respeito e a construção da identidade da criança, propiciando a elas uma percepção sobre as suas histórias de vida. A partir disso, estabelecemos os conteúdos, objetivos, atividades e disciplinas para serem trabalhadas, que foram: língua portuguesa, ensino religioso e história. Assim, produzimos os planos de aula para cada disciplina.

As atividades propostas para o desenvolvimento da sequência didática objetivaram que os alunos vivenciassem estratégias de leitura e escrita a partir da literatura infantil. Além da disciplina de Língua Portuguesa, foram contempladas as disciplinas de Ensino Religioso e História. Sendo assim, além das características da literatura infantil, foi possível trabalhar com os seguintes conteúdos: leitura, interpretação textual, destacando reflexões críticas acerca da “moral da história”; identidade pessoal; oralidade, com narrativas de histórias pessoais; segmentação de palavras em frases; uso de espaço entre as palavras para composição frasal; unidades fonológicas: sílabas e rimas; interpretação/compreensão do texto e produção textual oral e escrita.

Os conteúdos citados anteriormente foram pensados com o intuito de que os alunos alcançassem os seguintes objetivos específicos: 1. desenvolver o gosto pela leitura e escrita; 2. explorar a oralidade; 3. avaliar criticamente o texto lido; 4. refletir sobre identidade pessoal; 5. narrar histórias pessoais; 6. conhecer unidades fonológicas como sílabas e rimas; 7. compreender o uso dos espaços entre as palavras; 8. organizar ideias para produção textual; e, por fim, 9. produzir textos orais e escritos. Os materiais utilizados para a execução da sequência didática foram: videoaulas; slides do livro “Maria vai com as outras”,

de Sylvia Orthof; atividades em folhinha; caderno, lápis de escrever, caneta, borracha e lápis de cor.

A produção de materiais para a sequência didática aconteceu no dia 24 de agosto de 2021. Nesse dia, produzimos atividades e videoaulas para as quatro disciplinas. Após a elaboração das atividades, encaminhamos os documentos para a secretaria da escola realizar a impressão e distribuição. Desse modo, os pais e/ou responsáveis receberam todas as atividades na escola. Para a disciplina de Língua Portuguesa foi necessário elaborar duas atividades diferentes para cada dia, pois a turma havia sido dividida pelo professor titular. A divisão ocorreu conforme as hipóteses de escrita dos alunos, sendo eles: alunos em nível silábico e alunos em nível alfabético.

Para formular estratégias que despertem a reflexão dos alunos e o avanço de um nível para outro, é fundamental que o educador leve em consideração os níveis de escrita dos educandos. Na obra *Psicogênese da língua escrita*, Emília Ferreiro e Ana Teberosky dialogam que antes de adentrar à sala de aula, a criança já traz um repertório, por isso, já formulam hipóteses sobre a língua escrita. Com base em seus estudos, as autoras estabelecem que a criança passa por um processo de aquisição da língua escrita baseado em níveis de hipóteses, sendo eles: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico – alfabético e nível alfabético. No nível de hipótese silábica, a criança entende que a escrita das palavras está relacionada com a emissão sonora, ou seja, as letras começam a ser usadas com valores silábicos fixos. No nível alfabético a criança já se apropriou do sistema de escrita e possui o entendimento da função social dela, que é a comunicação. Visto isso, elaboramos atividades distintas para cada grupo de alunos.

Para o desenvolvimento dessa sequência didática, utilizamos videoaulas, atividades em folhinha e a plataforma Google Classroom, que, como dito anteriormente, era a plataforma utilizada pela escola onde estive locada. No mural da sala de aula, era anexada a agenda do dia, pois todos os dias eram ministradas duas disciplinas. A primeira aula acontecia às 14h e a segunda, às 16h. Sendo assim, as videoaulas eram anexadas em seus respectivos horários e disciplinas. Já as atividades eram anexadas na aba de atividades da plataforma, sendo utilizada também para que os alunos anexassem as fotos ou vídeos de suas tarefas. Assim, as tarefas eram corrigidas, comentadas e retornadas para cada aluno.

No dia 31 de agosto de 2021 iniciamos o primeiro dia de sequência didática. No primeiro momento da aula a disciplina ministrada foi Língua Portuguesa. Na videoaula gravada, editada e postada, fiz a apresentação da sequência didática para os alunos. Posteriormente, falei sobre a importância da leitura e fiz a apresentação do livro infantil que seria utilizado para o desenvolvimento da sequência didática. Apresentei a capa do livro, destacando as ilustrações presentes e também o nome da autora da obra. Nas palavras de Silveira (2013, p. 21): “a apresentação física do livro, abordando detalhes como a capa, a contracapa e as ilustrações, é importante, já que se trata de elementos que podem auxiliar na interpretação”. Portanto, essa apresentação é primordial, pois ajuda o educando a levantar hipóteses sobre o conteúdo do livro.

Após esse momento, realizei a leitura do livro infantil. Para a contação da história, utilizei a minha narração juntamente com imagens das páginas do livro, para que os alunos pudessem acompanhar as ilustrações e texto lido. Essa leitura conjunta, mesmo feita remotamente, é fundamental para que os alunos acompanhem cada passo dos acontecimentos e se atentem para o ritmo de leitura; além disso, ao acompanharem o texto lido podem conhecer a grafia correta das palavras e suas emissões sonoras.

Quanto à estratégia da contação de história, os autores estudados afirmam que constitui um poderoso recurso a ser utilizado para enriquecer as práticas pedagógicas e o trabalho com a literatura infantil, pois além de possibilitar o resgate da memória e da cultura de um povo, também atua no desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor das crianças. Através da contação de histórias, a criança não só pode entender a mensagem que está sendo transmitida através contos, como também o contexto social em que está inserida. Além disso, quanto mais histórias uma criança ouve, maior será sua dimensão cultural e social (SISTO, 2016).

Após a contação, expliquei a atividade em folhinha, que consistia em uma atividade de análise da capa do livro, leitura individual e interpretação. Sobre a leitura individual se faz necessária, pois o leitor dialoga internamente com o texto, favorecendo a sua autonomia. Quanto às atividades de interpretação, considero que representa um encontro íntimo entre leitor e obra, em que é possível recorrer à

memória e às impressões sobre a obra. Interpretar um texto é interagir com ele e fixá-lo na memória.

Ao término das atividades, fiz a correção de forma individual e tirei as dúvidas de cada aluno. Já o segundo momento da aula foi destinado à disciplina de Ensino Religioso. Iniciei a aula conversando com os alunos sobre a moral da história “Maria vai com as outras”, ressaltando que cada um de nós possui uma identidade própria e opinião própria, por esse motivo não podemos ser meros repetidores de ações ou falas de outras pessoas. Posteriormente, expliquei a atividade da disciplina, que foi voltada para essas questões. Após receber todas as atividades, fiz as correções e encerrei a aula.

No dia 02 de setembro de 2021 realizamos o segundo dia de sequência didática. No primeiro momento da aula trabalhei com a disciplina de história. Relembrando a moral da história “Maria vai com as outras” e a discussão sobre identidade pessoal, iniciei a aula falando sobre histórias de vida e objetos que são lembranças dessas histórias, objetos que são representações da nossa vida e da nossa identidade pessoal. Então, expliquei a atividade para os alunos. Essa atividade consistia na escolha de objetos que são significativos para cada aluno. Assim, os alunos tiveram que gravar um vídeo mostrando aquele objeto e explicando porque ele é uma representação de sua história de vida ou sua identidade.

Já o segundo momento da aula foi destinado à disciplina de Língua Portuguesa. Iniciei a aula reforçando conteúdos já estudados, como: rimas, segmentação de palavras em frases e a importância do uso dos espaços para a compreensão de um texto. Posteriormente, expliquei a atividade de reflexão sobre a escrita e também a atividade de finalização da sequência didática. Essa atividade consistiu em uma produção textual escrita para os alunos que estão no nível alfabético e para os que estão no nível silábico pedi uma atividade de produção textual oral, que deveria ser gravada em formato de vídeo e anexado na plataforma.

De modo geral, a avaliação da sequência didática deu-se a partir das observações do desempenho, interesse e participação dos alunos nas atividades propostas. Assim sendo, com base nesses quesitos, percebemos que houve pouca devolutiva de atividades dos alunos que estavam no grupo de nível alfabético, na disciplina de Língua Portuguesa, que totalizavam 6 alunos, sendo que apenas 3 devolveram

suas atividades para essa disciplina. Em relação aos alunos do grupo de nível silábico e a participação de todos nas outras disciplinas, houve cem por cento de participação.

Ademais, durante todo processo de execução da sequência didática, os alunos conseguiram assistir as aulas e responder as atividades sem encontrar quaisquer dificuldades. Em relação às produções finais, também houve pouca participação dos alunos do grupo de nível alfabético; contudo, aqueles que enviaram suas produções conseguiram produzir pequenos textos, frases coerentes e bem estruturadas. Quanto às atividades orais, como o vídeo para a disciplina de história e para a produção de finalização da sequência didática, notamos que os alunos se sentiram bastante à vontade frente às câmeras e se expressaram livremente, com criatividade, coerência e bons argumentos.

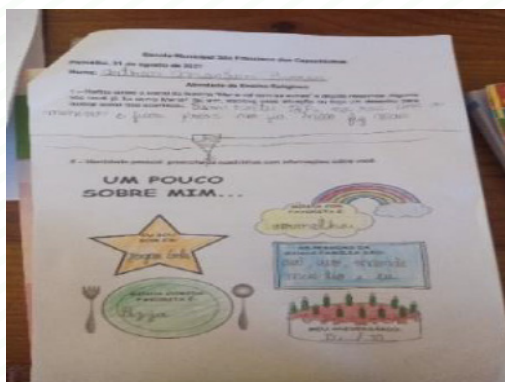


Figura 1

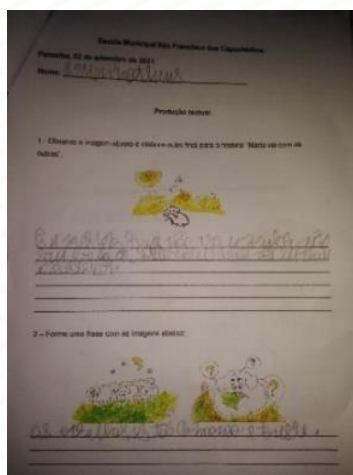


Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

A figura 1 consiste na atividade de Ensino Religioso realizada no dia 31 de agosto de 2021, na primeira questão dessa atividade, o educando deveria refletir sobre a moral da história “Maria vai com as outras” e escrever se em algum momento de sua vida já foi como a personagem Maria. Já na segunda questão, o educando deveria escrever os seus gostos, como: dia do aniversário, comida, cor e comida favorita.

A figura 2 trata da atividade de produção textual e produção final da sequência didática para o grupo de nível alfabético, sendo realizada no dia 02 de setembro de 2021. Na primeira questão da atividade o educando deveria observar uma imagem referente à história lida e escrever um pequeno texto sobre ela. Já na segunda questão, o educando deveria observar mais algumas imagens, porém escrever frases para elas.

A figura 3 consiste na produção final para o grupo de nível alfabético, sendo realizada também no dia 02 de setembro de 2021. Havia duas etapas para essa atividade: na primeira etapa os educandos deveriam gravar um vídeo recontando um novo final para a história e na segunda etapa eles deveriam fazer um desenho para ilustrar esse novo final criado por eles.

A figura 4, 5 e 6 ilustra a atividade da disciplina de história, em que os educandos deveriam procurar objetos pessoais e gravar um vídeo contando suas memórias e a importância deles em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi exposto, ao longo do desenvolvimento da sequência didática, nos preocupamos em explorar todo o potencial que a literatura infantil possui, respeitando a realidade dos alunos e suas dificuldades em sala de aula. Tal preocupação pode ser percebida desde a escolha da história a ser trabalhada, até a atividade final que deveria ser produzida pelos alunos. Por isso, esta experiência nos trouxe a confirmação de que a literatura, alinhada às práticas de alfabetização e letramento, pode agregar e potencializar esses processos, fazendo com que o educando, ao mesmo tempo que aprende a ler plenamente, escrever corretamente e se comunicar socialmente, adquira também o hábito e o gosto pela literatura.

Além disso, por meio da experiência relatada, notamos que a literatura infantil alinhada às práticas de alfabetização e letramento também proporciona aprendizagens significativas para os educandos, pois possibilita que as crianças relacionem seus conhecimentos prévios às mensagens que as histórias passam. Portanto, acreditamos que foi possível criar um ambiente confortável e significativo para os alunos, proporcionando a eles aulas acolhedoras e atividades condizentes às suas necessidades.

Dessa maneira, constata-se que o trabalho com a literatura infantil em sala de aula requer o uso de estratégias que despertem nos educandos o gosto pela leitura e os ajudem no desenvolvimento da língua escrita. Nesse sentido, a elaboração de uma sequência didática, abordando conteúdos e disciplinas diversificadas pode ser uma rica alternativa para os docentes que desejam melhorar suas práticas.

Por fim, a experiência da sequência didática contribuiu em vários aspectos para a minha formação prática dentro do Programa Residência Pedagógica e, conforme os resultados alcançados, tenho certeza de que contribuiu positivamente para a aprendizagem dos alunos que participaram das aulas. Esperamos que esse estudo possa servir de embasamento para futuras pesquisas sobre a temática e também esperamos que esse relato possa servir de inspiração para práticas de profissionais da área.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

DALLA-BONA, Elisa Maria; SOUZA, Renata Junqueira de. Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. **Educar em revista**, v. 34, p. 07-17, 2018.

DE FREITAS MUSSI, Ricardo Frankllin; FLORES, Fabio Fernandes; DE ALMEIDA, Claudio Bispo. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Revista práxis educacional, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. 22 ed. São Paulo: Ática, 2008.

SILVEIRA, Valdirene Maria Pioner da. **A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. 2016.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

MARCELA FIGUEIRA FERREIRA¹
AGERCICLEITON COELHO GUERRA²

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de aquisição da leitura e escrita a partir da perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. Para isso, é necessário a compreensão do problema da alfabetização no Brasil como fruto de um processo político e histórico. A pesquisa é de cunho qualitativa de pesquisas que relacionam a Pedagogia histórico-crítica com o processo de alfabetização. Compreendendo os aspectos macro, partimos para os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica com estudos e pesquisas no campo marxista, que estão amparados no materialismo histórico-dialético, no trabalho como princípio educativo e na Psicologia histórico-cultural. Buscamos amparo teórico nos seguintes autores: Saviani (2013), Vigotski (2009), Luria e Leontiev (2006), Martins e Marsiglia (2015). Podemos concluir que a compreensão da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica irá diferir das demais teorias como o construtivismo e sociointeracionismo não pelos seus meios, uma vez que, como uma concepção dialética de educação, devemos incorporar o que as teorias educacionais produziram de relevante e buscar meios de superar suas limitações. A principal diferença da pedagogia histórico-crítica será em relação aos fins educacionais da alfabetização que deve proporcionar aos alunos a capacidade de leitura e escrita para compreender a sua cultura e tudo que foi produzido historicamente pela

- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, especialista em Educação Infantil, mestra em Educação pela UFC e professora da Prefeitura de Fortaleza - , marcelaferreira8@gmail.com;
- 2 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, especialista em multiletramento e alfabetização, mestre em Educação pela UFC e doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - ageguerra@gmail.com;

humanidade tornando-se um sujeito ativo, participativo e crítico frente aos problemas enfrentados no sistema capitalista.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Alfabetização. Psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é basilar para a Educação de qualquer país, pois a partir dele os sujeitos podem se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade durante o seu desenvolvimento histórico. No Brasil, apesar dos inúmeros programas e investimentos realizados na educação (e no processo de alfabetização em si) a alfabetização ainda é um desafio que vem se perpetuando enquanto países com PIB menor que em nosso país já diminuíram significativamente os índices de analfabetismo.

Dessa forma, compreendemos que as mais diversas abordagens pedagógicas podem contribuir para compreender e auxiliar o professor na sua prática de sala de aula. Dentre elas a Pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia histórico-crítica tem como seus fundamentos principais a Psicologia histórico-cultural, o materialismo histórico-dialético e o trabalho como princípio educativo. A partir dessas bases conceituais, buscamos compreender como a Pedagogia histórico-crítica concebe o processo de alfabetização e define o trabalho do professor em sala de aula.

Discernimos que o enfoque histórico-crítico no processo de alfabetização não se distingue nos objetivos meios de outras abordagens, mas difere em seu fim, que para a Pedagogia histórico-crítica está na apropriação de todo patrimônio histórico e científico da humanidade.

Como objetivo principal, estabelecemos analisar como a Pedagogia histórico-crítica pode contribuir no processo de alfabetização.

Para aprofundar o estudo na área de alfabetização escolhemos trazer as pesquisas das professoras Lígia Marcia Martins e Meire Cristina (2018). As autoras abordam o ensino da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva crítica utilizando como base a psicologia histórico-cultural.

2. AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A perspectiva de leitura e escrita a partir da concepção histórico-crítica parte do princípio de que o processo de alfabetização não está alheio à constituição do sujeito enquanto ser social. A escola será o espaço de socialização do saber acumulado historicamente pela

humanidade. É importante ressaltar que para que isso aconteça é necessário organização, planejamento e atividades com finalidade de transmissão do conhecimento.

A apropriação da leitura e escrita permitirá ao sujeito acessar instrumentos sociais e culturais possibilitando a produção de conhecimentos. Para Saviani (2005), o conhecimento da linguagem escrita é um importante espaço na superação de barreiras, pois possibilita o acesso ao conhecimento por meio da cultura letrada.

Com essa compreensão a escola possui um papel ativo ao promover o acesso ao saber sistematizado, assim, os sujeitos que se apropriam do conhecimento podem expressar os interesses sociais pertencentes a sua classe. A língua portuguesa no espaço escolar busca superar práticas pedagógicas artificiais ampliando a linguagem para reais necessidades de uso em uma prática social (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015).

Logo, compreendemos a língua a partir das manifestações da linguagem na relação dialógica com o outro dentro dos diferentes contextos em que ocorrem as enunciações. Compartilhando dessa compreensão, defendemos o trabalho com a escrita, a partir do estudo sistemático de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, desde o início do processo de alfabetização, uma vez que os gêneros incorporam a realidade da escrita nas práticas sociais (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 223).

Definindo a escola como local de apropriação do conhecimento nós professores temos a importante função de estabelecer a mediação do conhecimento, significando que devemos organizar todo esse conhecimento produzido de forma que o sujeito assimile de forma crítica e tenha autonomia de levar saber às suas práticas sociais.

A mediação, desse modo, deve ser compreendida como a operação do conhecimento em ação que se concretiza por meio das múltiplas relações do sujeito com a cultura e com o outro, por meio da atividade e, consecutivamente, é exteriorizada em forma de conhecimento ativo e responsivo, durante as ações que envolvem o objeto da cultura. Tal atitude requer o domínio do conhecimento, em uma postura ativa e dinâmica, que ultrapasse as barreiras da mera transmissão, bem como requer a inserção do objeto de ensino, a linguagem escrita,

no contexto de ensino e aprendizagem [...] (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 224).

O professor deve exercer a função de um sujeito experiente que age na prática educativa promovendo condições de aprendizagem. Dessa forma o professor deve levar em conta o desenvolvimento, a identificação das funções psíquicas superiores³, ainda não efetivadas, e em seguida a intervenção e a organização das ações de mediação, possibilitando ao sujeito a superação do nível real de conhecimento em que se encontra. (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015)

Compreendemos que o processo de aquisição da leitura e escrita não é uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio de um processo de repetição ou treino constante, também não é algo natural que será desenvolvido de maneira espontânea. A aquisição desse processo constitui-se em uma técnica cultural complexa. Por se tratar de uma técnica cultural, seu desenvolvimento se dá não somente na relação ensino-aprendizagem, mas no desenvolvimento das funções psicológicas do aprendiz criando novos sistemas, ativando diversas áreas do cérebro (TULESKI, 2012). Conforme Tuleski (2012) com base em Vygotsky (1989):

[...]durante o processo de aquisição da linguagem escrita o educador deve levar à transição do desenhar coisas para desenhar os sons da fala, fazendo-o de tal modo “que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, o que implica em incorporá-las a “uma tarefa necessária e relevante para a vida” e somente assim se desenvolverão “não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (TULESKI, 2012, p. 36, grifos do autor).

Conforme Luria (2006), o desenvolvimento inicial da linguagem nos bebês surge a partir dos sons da linguagem que a criança assimila com seu contato com os adultos. Com base nesse pressuposto o autor critica as práticas de isolar o bebê do convívio dos adultos e os mesmos somente conversarem sobre assuntos que dizem respeito a eles, sem interagir com as crianças. Atitudes como falar tudo com as crianças,

3 São funções mentais que caracterizam o comportamento do sujeito como a atenção, percepção, memória e pensamento.

anunciar as ações que serão realizadas, relatar descrições de fatos e objetos, de modo que

Pontuamos a importância de fazer referências com ênfases, elogios ao bebê e ao que está próximo dele. Fazer referências e comentários positivos ao seu corpo, aos brinquedos e objetos comuns ao espaço em que se encontra e valorizar os acontecimentos com descrições do já ocorrido ou com anúncios de antecipação do já ocorrido são atitudes que podem se dar com comentários sobre a água morna do banho, a roupa macia e quentinha no corpo, a figura do pato que há na blusa, na coberta, na manta ou na caneca, da mamadeira com leite gostoso que está chegando (TULESKI, 2012, p. 38).

Quando a criança começa a desenvolver sua escrita de forma convencional, isso significa que a mesma se apropriou de uma série de contribuições culturais que a possibilitaram ler e escrever. Para isso uma série de técnicas foram desenvolvidas antes da alfabetização até que o sujeito alcance o estágio de escrita e leitura de forma padronizada (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Para chegar ao estágio de escrita, primeiramente é preciso organizar previamente a relação com o objeto por meio da mediação das palavras. Assim, como apontado por Luria (2006), por volta de 3 anos o sujeito está na fase “pré-instrumental” dessa forma, seu início de escrita será a de imitar um adulto por meio de traços que não possuem significado, essa função é denominada mnemônica. Essa fase conforme Luria (2006) é puramente intuitivo, a criança compreende a escrita como uma brincadeira de imitar os adultos, nessa fase a escrita não possui uma função social como de anotar algo para ser lembrado, assim

Podemos considerar que o desenvolvimento efetivo da criança na fase pré-instrumental é sua capacidade de grafar (já domina determinadas operações que permitem a ela fazer marcas no papel) e sua compreensão de que há uma escrita utilizada pelos adultos. Atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assuma uma

função de operação psicológica (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 47).

No quadro abaixo estão relacionadas características, finalidade, conteúdos, procedimentos e recursos para serem utilizados com crianças que se encontram na fase pré-instrumental.

Desenvolvimento efetivo		Área de desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Pré-escrita (fase pré-instrumental entre 3 e 4 anos).	A criança lança se ao desafio de "escrever imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica. A escrita é um brinquedo.	Superar a imitação, fazendo registros que desempenhem a função mnemônica.	<ul style="list-style-type: none"> Linguagem oral e escrita, tendo as outras áreas de conhecimento como meio para o conteúdo nuclear. Vocabulário oral e escrito. Identificação e reconhecimento de marcas gráficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler para as crianças e convidá-las a recontar as histórias. Promover brincadeiras e depois pedir que expliquem suas regras e sequências. Apresentar objetos (como um brinquedo, por exemplo) e solicitar que os descreva. Pedir que represente (uso do desenho) objetos do seu entorno. Retomar o trabalho da criança auxiliando-a para analisar sua produção e permitindo a reelaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc). Músicas. Brinquedos e brincadeiras (envolvendo gestos associados à linguagem e jogos protagonizados). Diferentes materiais (guache, tinta plástica, aquarela, giz de cera, etc.), instrumentos (palito, dedo, pincel, esponja etc.) e interferências (serragem, isopor, linhas, barbantes e etc.) para elaboração de desenhos.

Quadro 1 – Fase pré-instrumental

Fonte: MARTINS; MARSIGLIA (2015)

As autoras citadas acima, exemplificam que o processo de registro nessa idade pode acontecer de outras formas, por exemplo, ao se

contar a história dos três carneirinhos os alunos desenhem e utilizem pedaços de algodão para registrar a história. Dessa forma, é possível se recordar da história por meio dos desenhos que foram produzidos.

A etapa seguinte, em torno de 4 e 5 anos de idade, é denominada por Luria (2006) como “atividade gráfica diferenciada. Nessa fase pode-se constatar que a criança utiliza o registro para lembrar uma sentença ditada. De forma geral a escrita ainda não apresenta diferenças externas à etapa anterior. Todavia, Durante essa etapa as primeiras formas de representação do signo começa a se destacar (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Apesar de marcar alguns signos, nessa etapa a escrita ainda não atende a função de marcar algum tipo específico de conteúdo. Diante dessa nova etapa outros elementos são utilizados para registrar as frases ditas, daí

Poderíamos imaginar uma situação para exemplificar esta mudança de atividade gráfica. Pedese à criança que escreva, a fim de lembrar posteriormente, as seguintes frases: 1) O gato tem quatro patas (a criança faz quatro marcas); 2) A noite é escura (a criança faz um risco bem forte com o lápis); 3) Dois olhos e um nariz (a criança faz três marcas); 4) Uma árvore grande e uma pequenina (a criança faz duas marcas, sendo uma maior que a outra) (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.49).

Conforme citado, o registro é auxiliado pela utilização de outros recursos como cores, formas e quantidades. Assim, outros recursos são utilizados pelo sujeito como forma de lembrar partes das frases ditas.

Nessa etapa é importante que o professor possa garantir para o aluno o conhecimento necessário para esse registro por meio da introdução do conhecimento matemático como a contagem, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas. É nessa etapa que devem ser apresentados os números e as primeiras letras, pois a criança deve ser desafiada a aprender uma nova técnica.

No quadro 2 podemos é apresentado como desenvolver atividades relacionadas a fase de atividade gráfica diferenciada.

Desenvolvimento efetivo

Área de desenvolvimento iminente

Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Atividade gráfica diferenciada.	As marcas da criança ainda não têm significado em si mesmas, mas apresentam significado ao desempenharem função (mnemônica)	<ul style="list-style-type: none"> • Superar o registro mnemônico, atribuindo significado às marcas – • diferenciar o signo “e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (LURIA, 2006, p.161). 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares). • Vocabulário oral e escrito. • Letras, números, formas etc. (Identificação, reconhecimento e utilização de símbolos). • Quantidade s. • Sequências lógicas e ordenações. • Grandezas e medidas. • Formas geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> • - Contar diferentes objetos. • Representar quantidades. • Organizar sequências lógicas. • Diferenciar objetos por sua forma, tamanho cor etc. • Escrita de nomes próprios. • Registros de diferentes naturezas: sequências lógicas, contagens, descrições, formas etc. e de diferentes gêneros utilizando figuras, letras e números. • Desenhar substantivos concretos (podendo variá-los quanto à formação e flexão). • Analisar suas produções e reelaborá-las.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). • Músicas. • Brinquedos e brincadeiras. • Jogos de movimento, de papéis, com regras de tabuleiro – por exemplo, dominó de letras, cores etc.). • Atividades de produção: desenho, modelagem, pintura, dobradura etc. (com diferentes materiais e interferências). • - Alfabeto móvel. • Caça-Palavras, cruzadinhas, bingos, listas etc. (com banco de palavras).

Quadro 2 – Atividade gráfica diferenciada

Fonte: MARTINS; MARSIGLIA (2015)

Martins; Marsiglia (2015) orientam que nessa fase não é interessante pedir que as crianças registrem operações abstratas como

desenhar o amor, pois são necessárias referências concretas. O aluno deve inicialmente examinar palavras que recorram a objetos e figuras que lhe auxiliem a reconhecer seu significado, assim, deve-se iniciar a escrita com substantivos concretos.

Na etapa seguinte denominada por Luria (2006) de escrita criptográfica que ocorre por volta de (5) cinco a (6) seis anos as crianças já desenham, mas ainda não relacionam o uso do desenho como auxiliar do processo de escrita. Dessa forma, o trabalho do professor deve ser de que o desenho se torne signo.

Martins; Marsiglia (2015) alertam para que a utilização do desenho seja feita de forma dirigida e não de forma livre, pois o desenho quando realizada de forma dirigida pode fazer a criança avançar no sentido de o mesmo representar uma função social de registro, enquanto quando realizado de forma livre não apresenta intencionalidade, nem por parte da criança e nem por parte do professor.

No quadro 3 estão relacionados conteúdos e procedimentos para serem realizados quando a criança está na fase de escrita pictográfica.

Desenvolvimento efetivo			Área de desenvolvimento iminente		
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Desenvolvimento efetivo			Área de desenvolvimento iminente		
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Escrita pictográfica (entre 5 e 6 anos).	O desenho é utilizado como meio de registro, "signo símbolo".	<ul style="list-style-type: none"> • Superar o uso do desenho como recurso auxiliar, substituindo o pela escrita simbólica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares). • Vocabulário oral e escrito. • Letras e números (identificação, reconhecimento e uso). • Relação numeral/ quantidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações nas quais o registro é dificultado por meio do desenho: escrita de frases, substantivos abstratos, adjetivos, verbos etc. • Leitura e escrita do alfabeto: silabar e representar graficamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). • Músicas. • Brinquedos e brincadeiras. • Jogos (de movimento, de papéis, com regras, de tabuleiro).

Desenvolvimento efetivo			Área de desenvolvimento iminente		
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
			<ul style="list-style-type: none"> Grafemas e fonemas (utilização de “expedientes culturais”). 	<ul style="list-style-type: none"> Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita por meio de diferentes gêneros textuais. Produção de escritas utilizando banco de palavras, ordenação de palavras e pequenos textos (conhecidos). Escrita coletiva e individual de diferentes gêneros textuais. Analisar suas produções e reelabora-las. 	<ul style="list-style-type: none"> Liga-Pontos, cobre letras etc. (operações motoras cognitivas). Frases, músicas e cartas enigmáticas (leitura e escrita – com e sem banco de palavras).

Quadro 3 – escrita pictográfica

Fonte: MARTINS; MARSIGLIA (2015)

As autoras também apontam que o professor deve sempre atuar na área de desenvolvimento iminente da criança, assim, o desenvolvimento que por ora se encontrava na iminência torna-se efetivo. O professor também deve apresentar diariamente a leitura do alfabeto com o som de cada letra de forma isolada, assim, os alunos podem associar seus sons com outros elementos que ajudem na memorização.

Diante do processo inicial de escrita, a postura do professor deve ser de complexificar progressivamente o conhecimento do aluno realizando a transição do registro do desenho para o uso da escrita com o uso de pequenos textos.

3. METODOLOGIA

A escolha por uma pesquisa que relacione dialeticamente quantidade e qualidade abre um leque de possibilidades de vários procedimentos e instrumentos de análise. Sempre deixando claro que o objeto é que delimita os caminhos da investigação.

Como aponta Engels e Marx (2007, p. 72), “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” a pesquisa bibliográfica revelará como as classes dominantes compreendem o papel da educação na formação dos sujeitos e quais os objetivos pretendem alcançar, dessa forma, compreenderemos qual o papel deve desempenhar para que a educação sirva a formação da classe trabalhadora.

Como os outros tipos de pesquisa, a bibliográfica, quando guiada pelo objeto e não mecânico-idealisticamente, busca produzir novos conhecimentos que estejam relacionados com a realidade documentada.

A pesquisa é de cunho qualitativo. Utilizaremos como método de compreender os fenômenos estudados a pesquisa bibliográfica, nos apropriando dos estudos desenvolvidos na área de alfabetização e da Pedagogia histórico-crítica. Como material de pesquisa buscamos livros, artigos, dissertações e teses que abordem a temática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o processo de alfabetização no Brasil nos cabe partir de uma análise do macro ao micro entendendo as dimensões de um país de tamanho continental. Para além disso, vemos que as políticas públicas na área da Educação são marcadas por um intenso processo de descontinuidade. A taxa de alfabetização no Brasil em comparação com outros países da América Latina possui um dos piores patamares, ficando apenas à frente da Guiana.

O IBGE em junho de 2019 divulgou sua última pesquisa sobre a taxa de analfabetismo no Brasil onde, segundo os dados, são milhões de brasileiros analfabetos. Mais uma vez temos um governo que realiza um processo de descontinuidade na Educação e retoma debates como o da Educação domiciliar, quando os problemas educacionais são bem mais profundos.

A pedagogia histórico-crítica com uma proposta voltada a alfabetização agrega como mais uma teoria pedagógica a disposição do professor para sua formação e aplicação em sala de aula. Vimos que seus fundamentos estão ancorados na teoria marxista, portanto, também no método do materialismo histórico-dialético, no trabalho como princípio educativo e na psicologia histórico-cultural. A leitura dentro dessa perspectiva possui um papel central, pois possibilita que o aluno alfabetizado se aproprie do conteúdo historicamente produzido pela humanidade.

A escola dentro dessa concepção tem um papel ativo e o professor não deve atuar como um mero mediador. Seu papel é central e exige apropriação do conhecimento e de como planejar as etapas de ensino aos alunos.

Por meio dessa pesquisa podemos concluir que a compreensão da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica irá diferir das demais teorias como o construtivismo e sociointeracionismo não pelos seus meios até porque, como uma concepção dialética de Educação, devemos incorporar o que as teorias educacionais produziram de relevante e buscar meios de superar as limitações das teorias citadas, superando por incorporação.

A principal diferença da pedagogia histórico-crítica será em relação aos fins educacionais da alfabetização, que deve proporcionar aos alunos a capacidade de leitura e escrita para compreender a sua cultura e tudo que foi produzido historicamente pela humanidade, assim, tornando-se um sujeito ativo, participativo e crítico frente aos problemas enfrentados cotidianamente no sistema capitalista. Sem o processo de alfabetização todo esse movimento fica impossibilitado de acontecer e por isso o professor e a escola ocupam um papel central no ensino.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 1963.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2018**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

estatistica/populacao/censo2018/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf> Acesso em 05 de setembro de 2022.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, pp, 103-117.

MARTINS, Lígia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p.130-143, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SARAIVA, Mônica De Araújo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 221-232, set./dez. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval *et al.* O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 27-44, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 44-76.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO COM O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA

GABRIELA PEREIRA CARVALHO¹
SIGLIA PIMENTEL HÖHER CAMARGO²

RESUMO

O presente estudo irá analisar as contribuições do uso da tecnologia através de aplicativos em dispositivo digital no processo de desenvolvimento da escrita alfabética de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Participará do estudo uma criança da rede de ensino do Município de Pelotas/RS cursando o 1º ciclo do ensino fundamental. Os critérios de inclusão no estudo são ter diagnóstico médico prévio de TEA, ser verbal, não estar alfabetizado e não, estar em atendimento psicopedagógico, fonoaudiológico, aulas de reforço ou qualquer outro atendimento que vise o desenvolvimento da alfabetização. A metodologia contará com métodos mistos quanti e qualitativos, realizada através de um delineamento quase-experimental envolvendo medidas pré-intervenção e pós-intervenção e avaliação da validade social da intervenção que ocorrerá de forma complementar a escola na percepção dos professores. Este estudo visa conhecer novas formas de usar a tecnologia aliada aos planejamentos e objetivos de aprendizagens de alunos e professores.

Palavras-chave: Autismo, escrita, tecnologia.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, gabriela.pedagogia99@gmail.com;

2 Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, sigliahoher@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre alfabetização de crianças com autismo encontrados são frequentemente associados à aquisição e habilidades de leitura (Arciuli e Bailey, 2019, Nunes et al. 2016; Henderson et al. 2014). No entanto, a linguagem escrita é uma das principais aquisições de conhecimento (Pennington et al. 2010, pág. 24) porque, por meio dessa habilidade as pessoas documentam e organizam suas vidas. Essa forma de linguagem estende-se a todas as facetas da vida cotidiana, e oportuniza qualidade na comunicação entre as pessoas. Embora indivíduos com autismo tenham dificuldades no desenvolvimento de habilidades de escrita, o estímulo para sua aquisição é essencial, pois pode ser utilizada em uma variedade de contextos para fazer solicitações, expressar ideias, emoções, para se auto-organizar e monitorar (através de listas, lembretes, etc.), além de ser o principal meio de demonstrar conhecimento e ser bem sucedido na maioria dos contextos educacionais (Pennington e Delano, 2005). Trata-se, portanto, de uma habilidade que deve ser mediada e ensinada através da escolarização, cujo processo de aquisição ganha ainda mais destaque em relação a estudantes com autismo, pois estes apresentam dificuldades na linguagem falada que é uma habilidade fundamental na aquisição da escrita (Kluth et al., 2008). Conforme Bessa et al. (2012) a fala exerce grande influência sobre a escrita das crianças, pois na aquisição da escrita os aprendizes, mesmo que inconscientemente, escrevem como falam pois tem como modelo o texto oral. Outras características incluindo a presença de ecolalia; prosódia atípica da fala; inversões de pronomes; linguagem estereotipada e ritualística; significados restritos das palavras; e palavras idiossincráticas ou neologismos, se relacionam com possíveis atrasos no processo de aquisição da escrita de pessoas com autismo (Bessa et al., 2012). Sendo assim, o foco das práticas pedagógicas e pesquisas neste campo precisam ir além de atividades de socialização como forma de incluir um estudante com autismo e estudar formas e alternativas de alfabetizar e letrar, considerando as suas características e necessidades educacionais. A aquisição da escrita, enquanto habilidade social e cultural, fundamental para o desenvolvimento humano, deve ganhar relevo entre os estudos da área de alfabetização da criança com autismo. Dentre os poucos estudos encontrados sobre as habilidades de escrita

de indivíduos com autismo, são escassos os que focam diretamente no processo de aquisição da escrita, entendido como pilar para o desenvolvimento de habilidades subsequentes mais complexas também para a criança com autismo (Kanashiro et al., 2018 e Pennington et al. 2010).

O uso de tecnologia dentro dos centros de ensino tem alcançado resultados positivos por ser um recurso interativo que desperta o interesse e foco nas crianças (Dalanesi, 2021; Silva et al., 2019; Martins et al., 2021). Essa ferramenta tem sido efetiva no processo de alfabetização como apontado por Binotto (2014) por ser um recurso que auxilia na melhora da leitura e oralidade; no reconhecimento de letras; no registro de letras, palavras e textos; na coordenação motora; na atenção; no raciocínio e suas produções. E essa estratégia pedagógica estende-se a crianças com TEA, conforme apontado por Frasson et al. (2020) que relata as contribuições da tecnologia para melhorar a qualidade de vida de crianças autistas e apresenta quatro tipos de tecnologias que são úteis para elas, as quais são: instrução baseada em modelagem de vídeo, dispositivos táteis, ambientes virtuais e robôs. Além disso, destaca que o uso de tecnologia contribui melhorando a aprendizagem social e educacional, o comportamento e a qualidade de vida.

Considerando que o uso da tecnologia pode ser aliada do estudante com autismo por possibilitar que o aluno tenha acesso a apresentações controladas de estímulos instrucionais relevantes (Pennington et al., 2010), o que o ajuda a evitar as inúmeras demandas comunicativas simultâneas do ensino tradicional e que as pesquisas mostram que a tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para aprendizagem de pessoas com TEA, é que este estudo pretende investigar as contribuições de recursos tecnológicos e digitais para a aquisição da escrita de uma criança com este diagnóstico. Espera-se assim contribuir com novas práticas pedagógicas que precisam ser estudadas e adaptadas para que o ensino desses alunos seja mais adequado às suas necessidades.

CONTRIBUIÇÕES DO USO DE TECNOLOGIA

O uso da tecnologia apresenta benefícios para o ensino-aprendizagem de diversas formas. Uma delas é o fato de não ter limites mediante as inúmeras possibilidades que esse instrumento apresenta. Esse meio possibilita que a busca por conhecimento aconteça de

forma mais autônoma, podendo acompanhar de forma individualizada a aprendizagem do aluno e dispõe de rápidos feedbacks, além de facilitar a escolha de conteúdos conforme sua necessidade (Santos e Vale, 2006). Tratam-se de ferramentas que apresentam o conhecimento de forma mais estruturada por meio da seleção dos recursos que serão utilizados e de acordo com a necessidade dos usuários. Esses meios apresentam algumas características, como por exemplo, a rapidez e aceleração de informações, o que gera prazer e motivação em quem as usa (Souza e Souza, 2010). Dessa forma esses recursos auto-explicativos podem atuar como facilitadores da aprendizagem de estudantes com autismo visando a compreensão e motivação em sala de aula.

No campo da alfabetização, a tecnologia já vem sendo demonstrada como aliada para a aquisição de habilidades de leitura. Arciuli e Bailey (2019) mostraram a eficácia do uso de tecnologias por meio da instrução de alfabetização pelo aplicativo ABRACADABRA (ABRA), que envolviam sessões divididas por minutos organizadas da seguinte forma: de 20-25 minutos eram realizadas atividades com foco no nível de palavra visando o alfabeto, identificação de palavras de alta frequência ou habilidades de ortografia de palavras; 25-35 minutos de atividades de computador de nível intermediário visando fluência de leitura ou habilidades de compreensão; 20 minutos de leitura não informatizada de livros compartilhados com o objetivo de revisar habilidades direcionadas durante as atividades de computador anteriores; e 10 minutos de jogo livre. Estas atividades eram realizadas uma vez por semana em uma sessão de 75 a 90 minutos em um período de 9 semanas. O desenho da pesquisa foi de grupo de controle pré-teste / pós-teste. Os resultados apontaram ganhos na significativos na leitura, podendo ser observado que as crianças que receberam instrução ABRA alcançaram ganhos estatisticamente significativos na precisão de leitura no nível de palavra, na precisão de leitura de nível de passagem e na compreensão da leitura em relação às crianças com TEA que receberam instrução de alfabetização usual. A pesquisa indica uma aposta promissora nesse tipo de ferramenta como eficaz no trabalho de alfabetização de crianças com autismo em sala de aula, indicando também o potencial dos recursos tecnológicos para a alfabetização de estudantes com autismo.

Destaca-se que o uso de tecnologias pode trazer contribuições para o processo de alfabetização de crianças com autismo, mas como

Silva et al. (2020) por meio de um mapeamento sistemático, onde foram analisados 385 artigos e apenas 6 foram extraídos por se enquadrarem na temática, apontou que existem poucos estudos relacionados ao uso de tecnologias no processo de alfabetização de crianças com autismo. As conclusões apontaram também que o uso de tecnologias melhora a articulação e aprendizagem de novas palavras e frases, conceitos básicos e habilidades de comunicação e linguagem, além de maior interesse em participar das atividades. Kanashiro et al. (2018) também aponta a escassez de estudos sobre o ensino da escrita para autistas, o que mostra que mesmo sendo uma habilidade tão importante, ainda faltam pesquisas nessa área com o foco em aumentar as possibilidades de práticas de ensino adequadas para esses alunos, o que ressalta a relevância deste trabalho. Os estudos citados até o momento, apresentam dados interessantes sobre a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de autistas, mas ainda são necessários mais estudos que busquem ampliar as possibilidades de uso desses recursos com alunos TEA. Isso evidencia a importância desse estudo, pois não foram encontradas muitas pesquisas relacionadas com o processo de aquisição da escritas de crianças com espectro autista. Portanto, a proposta deste estudo é analisar e apresentar dados relacionados ao estímulo do desenvolvimento da escrita a partir de recursos mediados pela tecnologia, visando contribuir para melhores práticas de alfabetização para estudantes com autismo no contexto inclusivo.

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

As aprendizagens esperadas para que a criança se alfabetize da pré-escola até o 3º ano envolvem o conhecimento das letras e do alfabeto, consciência fonológica, consciência fonêmica, escrita de palavras e leitura de palavras. E essas áreas envolvem habilidades de fala, leitura e escrita (Soares, 2021), áreas essas que podem apresentar déficits associados à reciprocidade sócio emocional, na interação com pares e em comportamentos comunicativos não verbais (DSM-5, 2013). Assim como, dificuldade para resolução de problemas com base na linguagem (Griswold, Barnhill, Myles, Hagiwara e Simpson, 2002).

Soares (2021) apresenta de forma clara o ciclo de alfabetização e letramento desde a pré escola até o 5º ano. Na fase da pré escola as crianças começam pelas garatujas (rabiscos), depois passam para

uma escrita com letras (MBFABV), depois para fase silábica sem valor sonoro (FAMB) e dão início a fase silábica com valor sonoro (GAIA) que a criança passa a ter mais propriedade no 1º ano, depois passa para a fase silábico-alfabética (GLATIA), depois para a alfabética (GLATINA) até que chega na fase ortográfica (GELATINA).

Para entender melhor como é o processo de desenvolvimento da escrita, a criança começa distinguindo formas icônicas (desenhos) e não-icônicas (letras); depois passa a entender a escrita como representação de significado (isto é, de linguagem), e por fim, a compreender que a escrita representa, de forma específica, a pauta sonora da língua.

Cabe lembrar que toda criança traz consigo conhecimentos prévios acerca do mundo e constrói novos saberes a partir de sua interação com o meio em que vive. É partindo dessas experiências que a criança - pertencente a uma sociedade grafocêntrica - inicia seu processo formal de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Irá participar do estudo 1 criança da rede pública ou privada do Município de Pelotas/RS que estejam cursando o 1º ciclo do ensino fundamental, que é composto pelo 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais segundo o Ministério da Educação (2006). Os critérios de inclusão no estudo é que tenha diagnóstico médico prévio de Transtorno do Espectro Autista, seja verbal, e não esteja em atendimento psicopedagógico, fonoaudiológico, aulas de reforço ou qualquer outro atendimento que vise o desenvolvimento da alfabetização e estejam no processo de desenvolvimento da alfabetização.

DELINEAMENTO

Esta pesquisa contará com uma metodologia de métodos mistos (quanti e qualitativos), realizada através de um delineamento quase-experimental envolvendo medidas pré-intervenção e pós-intervenção (Gil, 2017), bem como entrevistas com os professores dos estudantes participantes. Serão verificados nas medidas pré e pós intervenção os aspectos quanti e qualitativos do nível de escrita do participante,

os quais consistem na variável dependente (VD) do estudo. A variável independente, cuja contribuição na VD será verificada, consistirá de uma intervenção pedagógica com o auxílio da tecnologia através de jogos e aplicativos eletrônicos desenvolvidos para auxiliar no processo de alfabetização infantil.

PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

Para escolha dos possíveis participantes foi feito, num primeiro momento, contato com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), a qual assinou o Termo de Anuência da Instituição e posteriormente foi feito contato com o Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolin De Moura da cidade de Pelotas (RS), para que auxiliem no processo de busca do participante de acordo com os critérios estabelecidos no estudo. Após a seleção do aluno será feito contato com a escola dos mesmo para que aceitem ou não fazer parte do estudo. O convite será feito por meio de uma reunião para apresentar a proposta de intervenção, os riscos e os benefícios que a pesquisa espera alcançar. Após o aceite da escola, será agendada uma reunião com os responsáveis do participante para convidá-lo para fazer parte do projeto, e neste encontro serão apresentadas as possíveis contribuições para a criança. Após os familiares aceitarem, será entregue a eles o TCLE para que assinem. Após os responsáveis aceitarem, será realizado um encontro com o aluno para explicar sobre o estudo e convidá-lo a participar. O Termo de Assentimento dos participantes será coletado, sem prejuízo da decisão de seus pais ou responsáveis.

Após a assinatura de todos os termos, será realizada uma avaliação diagnóstica inicial (pré-intervenção) para analisar os conhecimentos que o participante já possui sobre escrita. Para isso, serão utilizados questionários com a criança para avaliar o desenvolvimento da alfabetização e em que fase do sistema de escrita alfabética se encontra. Um dos questionários será feito por meio do aplicativo EduEdu e o outro a partir da Ficha de Avaliação Diagnóstica para alunos do 1º ciclo do ensino fundamental elaborado por Porto (2019), o qual foi embasado na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). A utilização destes formulários se justifica pela sua adequação a investigação proposta, disponibilizando uma avaliação interativa com contação de história, seleção de imagens, palavras, rimas, objetos,

perguntas conforme explicação por áudio do avatar do aplicativo, no caso do Edu Edu assim como na Ficha de Avaliação Diagnóstica do 1º ciclo do ensino fundamental que possui 7 tarefas que avaliam a leitura e escrita.

Após a primeira avaliação, o participante receberá, de forma complementar aos conteúdos estudados em aula, uma intervenção pedagógica por meio de recursos tecnológicos em sua residência ou na biblioteca da escola, em turno inverso ao da escolarização do aluno em horário combinado com a família. O período de intervenção, será entre 2 e 3 meses. As sessões de intervenção serão realizadas 3 dias por semana com duração de 30 a 45 minutos cada. As atividades complementares direcionadas serão mediadas por meio do uso de tablet onde estarão os aplicativos previamente selecionados conforme o nível de escrita do aluno. Quanto aos formulários de avaliação diagnóstica, os mesmos instrumentos utilizados na medida pré-intervenção serão utilizados na medida pós-intervenção com o participante para fins de comparação do desempenho e contribuição da intervenção no processo de aquisição da escrita.

Paralelamente a primeira coleta de dados da avaliação inicial (pré-intervenção) será realizada uma entrevista com a professora do participante através de um roteiro de entrevista semi-estruturado, a qual será gravada e transcrita para identificar suas percepções sobre o seu aluno com autismo, seu desempenho e aprendizagem, e as suas expectativas em relação ao estudo. Ao término do período de intervenção, a professora será novamente entrevistada e questionada quanto a sua percepção em relação ao desempenho do aluno no processo de aquisição da escrita. A entrevista será realizada em uma sala disponibilizada pela escola em data e local previamente agendado com o professor, para que seja possível maior privacidade quanto ao sigilo sobre as respostas dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo encontra-se em andamento e, espera-se, ao fim do estudo, identificar progressos na aquisição da escrita do participante com o auxílio da tecnologia. Os dados serão analisados quanti e qualitativamente comparando-se as respostas emitidas pelo participante na avaliação diagnóstica da escrita, de modo que seja possível

identificar o progresso nessa variável. Serão analisados e traçados os avanços ou não-avanços obtidos ao longo da intervenção na avaliação diagnóstica. Do mesmo modo, a entrevista com a professora será analisada por meio de análise temática. Segundo Gerhardt et al., (2009) esta análise possibilita observar a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto, permitindo que seja visualizada as percepções da(s) professora(s) sobre o autismo, o desempenho e características do aluno com TEA, comparando-se as medidas pré e pós-intervenção

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ainda está em andamento e a partir das dificuldades inerentes do transtorno, o objetivo deste trabalho é buscar meios que ajudem a facilitar o processo de aquisição da escrita de crianças com autismo. Considerando que o uso da tecnologia pode ser aliada do estudante com autismo por possibilitar que o aluno tenha acesso a apresentações controladas de estímulos instrucionais relevantes (Pennington et al., 2010), o que o ajuda a evitar as inúmeras demandas comunicativas simultâneas do ensino tradicional, e que as pesquisas mostram que a tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para aprendizagem de pessoas com TEA, espera-se assim contribuir com novas práticas pedagógicas que precisam ser estudadas e adaptadas para que o ensino desses alunos seja mais adequado às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ARCIULI, J; BAILEY, B. Efficacy of ABRACADABRA literacy instruction in a school setting for children with autism spectrum disorders. The University of Sydney, Australia, v. volume 85, p. 104-115, february 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.11.003>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Bessa, Maria Jackeline Rocha; Oliveira, Maria Dayane de; Bezerra, Lidiane de Moraes Diógenes. UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/6aed000af86a084f9cb0264161e29dd3.pdf>. Acesso em 12 de dez. de 2021.

BINOTTO, Claudia; SA, Ricardo Antunes. Tecnologias digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório nos anos iniciais Práxis Educacional, v. 10, p. 315-332, 2014.

Claude Frasson • Panagiotis Bamidis • Panagiotis Vlamos (Eds.). Brain Function Assessment in Learning Second International Conference, BFAL 2020. Heraklion, Crete, Greece, October 9–11, 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. 1. Ensino Fundamental - Brasil. 2. Educação Básica. 3. Educação Infantil. I. Título.

Dalanesi, Viviane Teles Vidal AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA / Viviane Teles Vidal Dalanesi, 2021 151 f.:il. Orientadora: Andréa Rizzo dos Santos Dissertação (Mestrado) - Universidade

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1984].

GIL, Antonio Carlos, 1946 – Como elaborar projetos de pesquisa / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T., & Simpson, R. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17, 94–102. doi:10.1177/1088357602017002040. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10883576020170020401>> acessado em 18 de novembro de 2021.

HENDERSON, L.; CLARKE, P.; SNOWLING, M. Reading Comprehension Impairments in Autism Spectrum Disorder. L'Annee Psychologique, v. 114, n. 04, p. 779-797, 2014.

Kanashiro, M. D. D. M., Seabra Junior, M. O.. Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , v.5, n.2, p. 101-120,

Jul.-Dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.08.p101>.

KLUTH, P.; CHANDLER-OLCOTT, K. *A land we can share: Teaching literacy to students with autism*. 1. ed. Baltimore: Paul Brookes, 2008. **Revisão de Literatura** • Rev. bras. educ. espec. 22 (4) • Oct-Dec 2016 • <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011>.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtorno-s-mentais-dsm-5.pdf>. Acessado em 15 de novembro de 2021.

Martins, Flávia Maria. AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS AUTISTAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTAGIÁRIOS / Flávia Maria Martins. Larissa Rayane Braga da Paz. Shirley de Lima Ferreira Arantes. – Piracanjuba-GO Editora Conhecimento Livre, 2021 73 f.: il DOI: 10.37423/2021.edcl225.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

NUNES, Débora Regina de Paula et al. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016. **Revisão de Literatura** • Rev. bras. educ. espec. 22 (4) • Oct-Dec 2016 • <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011>.

Pennington, Robert C.; Ault, Melinda Jones; Schuster, John W.; Sanders, Ann. Using Simultaneous Prompting and Computer-Assisted Instruction to Teach Story Writing to Students with Autism. Assistive Technology Outcomes and Benefits Focused Issue: Assistive Technology and Writing. Summer 2010, Volume 7, Number 1.

PORTO, G. C. Curso de Pedagogia - UFPel. Organizado a partir de: CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e ler - Volume I Porto Alegre. Artmed, 2000.e GEEMPA, Aula entrevista. Porto Alegre, 2005. NEMIROVSKY, Miriam. O Ensino da Linguagem Escrita. Porto Alegre, Artmed, 2002.

SANTOS, C. L.; VALE, F. S. (2006). Jogos Eletrônicos na Educação: Um Estudo da Proposta dos Jogos Estratégicos. São Cristóvão - SE. Disponível em: <<http://christianosantos.com/files/pub/monografia.pdf>> acesso em 10 de jun. de /2022.

Silva, M. D., Soares, A. C. B. & Moura, I. C. (2019). Application of Computational Tools for the development of teaching of children with autism: a Systematic Mapping of Literature (Aplicação de Ferramentas Computacionais para o desenvolvimento do ensino de crianças com autismo: um Mapeamento Sistemático da Literatura). Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE), 27(3), 351-368. DOI: 10.5753/RBIE.2019.27.03.351.

Silva, Josiane Almeida da; Carvalho, Michele Elias de; Caiado, Roberta Varginha Ramos; Barros, Isabela Barbosa Rêgo As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 13, núm. 1, 2020, -, pp. 45-64 Universidade Federal de Minas Gerais Brasil DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.45-64>. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577164136003>> acesso em 10 de jan. de 2022.

Soares, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever / Magda Soares. - 1 ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, I. M. A.; SOUZA, L. V. A.O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA ESCOLA. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8 | jul-dez de 2010. Revista Fórum identidades. Disponível em: <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/08/USO-DA-TECNOLGIA.pdf>> acesso em 05 de jun. de 2022.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA ANÁLISE DE NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO NA TURMA DO 1º ANO DOS ANOS INICIAIS

JAIANE SOUZA DA SILVA¹

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise sobre o processo de aquisição da língua escrita em uma turma do 1º ano dos anos iniciais da rede pública de Frecheirinha/CE. A alfabetização é até hoje um assunto pertinente entre os educadores e sempre nos questionamos a melhor forma de alfabetizar, se há um método específico, se nossos alunos alcançam o mesmo nível de forma homogênea. O artigo utiliza uma abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica com análise a partir de uma pesquisa de campo através das atividades realizadas pelos alunos com foco na escrita. Tem como referencial teórico a psicogênese da língua escrita e autores que investigam o sistema de escrita alfabética (SEA). Seu objetivo geral é discutir a heterogeneidade de níveis de alfabetização presentes na turma do 1º ano dos anos iniciais. Os resultados nos mostram que o processo de aquisição do SEA apresenta variação de acordo com as experiências dos alunos, fatores externos e cognitivos influenciam diretamente para identificar em qual nível o educando se encontra. Neste caminho, o docente deve possuir práticas que instiguem ao avanço de nível e chegue à alfabetização desejada.

Palavras-chave: Aquisição da língua escrita, Alfabetização, Heterogeneidade de níveis.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE, Professora da rede pública do Município de Frecheirinha/CE. E-mail: jaianesilvapedagoga@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento é um caminho desafiante a todos que buscam uma educação emancipatória, pois alfabetizar letrando um educando nos possibilita formar pessoas capazes de compreender a sociedade em sua volta. O termo alfabetização é usado para definir o processo de aquisição do sistema alfabético que utilizamos, porém ele vai além do simples fato de saber “como escrever”. Neste contexto, buscamos apresentar nesta pesquisa uma análise do processo de alfabetização em uma turma do 1º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Frecheirinha/Ceará.

Esta pesquisa se fez necessário após um questionamento de como os alunos se encontram pós pandemia no seu processo de alfabetização. Foram quase dois anos sem frequentar o ambiente escolar de forma regular e se abre a pergunta de como isso poderia afetar nesse processo. O artigo tem como objetivos discutir a heterogeneidade de níveis de alfabetização presentes na turma do 1º ano dos anos iniciais e identificar os níveis de aquisição da escrita segundo a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O 1º ano do ensino fundamental faz parte do ciclo de alfabetização, etapa onde a criança desenvolve a aquisição do sistema alfabético, neste ciclo utilizamos os termos “alfabetizar e letrar” com frequência, pois são eles que ajudarão os alunos na competência leitora. Dentre muitos estudos sobre o processo de alfabetização, discutiremos sobre a psicogênese da língua escrita com análise nas observações e atividades aplicadas na turma do 1º ano dos anos iniciais.

Resultaremos em uma turma com a presença de variação de níveis sobre sua aquisição da língua escrita, o que nos aponta um desafio docente de como auxiliar seus alunos a avançarem de nível e a colaboração com os colegas que estão em níveis diferentes.

METODOLOGIA

O estudo realizado utilizou o método de pesquisa descritiva-qualitativa no qual analisamos estudos sobre a psicogênese da língua escrita para alcançarmos o objetivo de identificar como se encontra a turma investigada. Fez-se uso de uma pesquisa bibliográfica com base

teórica sobre a alfabetização nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), Russo (2012), Morais (2012) e Piccoli e Camini (2012); e um estudo de campo com as atividades de escrita realizadas pela turma do 1º ano do ensino fundamental da rede pública de Frecheirinha – CE.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a BNCC (2018) os anos iniciais do ensino fundamental devem articular as experiências vivenciadas na educação infantil com os novos conhecimentos que irão receber de maneira lúdica durante o processo. A criança ao entrar no ensino fundamental não se torna um aluno automaticamente sistematizado, é necessário um período de adaptação para a nova estrutura de ensino.

Os alunos do 1º ano do ensino fundamental estão acostumados com uma rotina lúdica e dinâmica da educação infantil, no entanto precisam ser inseridos na metodologia das áreas do conhecimento e suas disciplinas. Outro ponto importante neste início de ciclo é o processo de alfabetização e letramento. A BNCC deixa clara que a “alfabetização é o foco da ação pedagógica” nos anos iniciais.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89-90)

Abordando os conceitos utilizados pela BNCC para o processo de alfabetização, nos direcionaremos para o estudo da aquisição da escrita, pois ao adentrar no ensino fundamental a criança é bombardeada por informações de como deve escrever, técnicas, caligrafias e métodos para uma boa escrita em consonância com o processo de leitura.

No Estado do Ceará, desde 2007, a proposta apresentada pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental, o que também foi apresentado na BNCC. Portanto, o carro-chefe dos anos iniciais é processo de alfabetização.

Já sinalizamos que alfabetizar e letrar são conceitos distintos, no entanto, indissociáveis. Alfabetização é aquisição do sistema de representação que utilizamos, identificar e relacionar grafema e morfema; letramento é o processo de compreensão deste sistema no contexto social, é o educando ser capaz de ler um texto e ao finalizá-lo compreender e interpretar as informações ali presentes.

Neste contexto, o estudo da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) vem de encontro com o processo de alfabetização e letramento – embora para elas o foco seja a escrita, pois busca compreender o que as crianças pensam durante a aquisição da escrita e leitura, seus questionamentos e como será construído tais habilidades.

(...) as autoras da psicogênese da escrita assumiram um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam com fonte de desafio e conflito. (MORAIS, 2012, p. 53)

Ferreiro e Teberosky tratam do sistema de escrita alfabética (SEA) como um processo evolutivo no qual a criança passa por etapas até atingir sua competência alfabética. O primeiro nível, pré-silábico, se caracteriza pela escrita desordenada como garatujas, desenhos para representar palavras, nesta fase a criança não estabelece vínculo entre a escrita e fala. A criança registra a palavra conforme sua hipótese.

No nível silábico a criança começa a escrever sequências de letras para representar o som da palavra. Inicialmente “pode conhecer ou não os nomes e/ou sons das letras de seu próprio nome, principalmente a inicial,” (RUSSO, 2012, p.36) e, a partir destas, as utilizam para escrever diversas palavras. No grau que vai evoluindo, a criança cria a consciência que a escrita se relaciona com a pronúncia e ao escrever se

preocupa com a sonoridade das sílabas mesmo que com ou sem valor sonoro.

O nível silábico-alfabético é o momento no qual o aluno percebe que a escrita de uma palavra está associada a junção de sons que se complementam e, para escrever corretamente uma palavra a criança entende que não se pode utilizar apenas uma letra para cada sílaba, mas que é preciso “pôr mais letras” para que a palavra escrita represente a palavra falada (GOMES, 2012). É comum a criança acertar a escrita de palavras usadas com frequências, escrever faltando apenas uma letra ou trocar letras por outras com sons semelhantes.

A última fase é o nível alfabético, ao chegar neste nível a criança possui a consciência fonética das palavras e ao escrevê-las compreende como o sistema de escrita alfabético é constituído. No entanto, falta apropriar-se de outras convenções da escrita como as sílabas complexas, letras com mais de um som e ortografia.

Conforme nos afirma Silva e Caetano (2014, p. 54) na fase alfabética, a criança

Domina ou não as convenções ortográficas, compreende que a escrita tem função social, apresenta estabilidade na escrita das palavras, conhece o valor sonoro das letras, compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba, procura adequar a escrita à fala, faz leitura com ou sem imagem, inicia a preocupação com as questões ortográficas, separa as palavras quando escreve frases, produz textos de forma convencional e utiliza o dicionário. Existe um reconhecimento pela criança dos sons das letras.

Para Ferreiro e Teberosky ao chegar nesta fase a criança era considerada alfabetizada, pois já se utilizava do sistema de escrita convencional e embora cometa erros ortográficos era capaz de formular frases que possam ser lidas e compreendidas.

É importante ressaltar que estes níveis não são padrões fixos de uma faixa etária, podemos encontrar crianças da mesma idade em diferentes níveis de alfabetização. O que constitui este estudo, como uma prática pedagógica que auxilia o professor a identificar os conhecimentos que seus alunos possuem e como ele seguirá sua prática docente.

A psicogênese forneceu um instrumental para que as professoras pudessem aferir os conhecimentos linguísticos das crianças, são princípios básicos para identificar o processo alfabético do educando. “Mesmo aquelas professoras que jamais leram um parágrafo da Psicogênese da Língua Escrita seguidamente podem ser vistas incorporando ao seu repertório práticas associadas ao construtivismo pedagógico que foi de constituindo na área da alfabetização no Brasil.” (PICCOLI, CAMINI, 2012, P. 29).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os estudos da psicogênese da língua escrita, analisaremos os níveis presentes na turma do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Frecheirinha/Ceará. No ano de 2022, após quase dois anos de pandemia do COVID-19, as crianças iniciam seu ano letivo com um grande desafio de ingressarem no ensino fundamental após a educação infantil no ensino remoto.

A turma é constituída por 26 alunos, oriundos da sede do município e regiões adjacentes, no qual nos deparamos com uma heterogeneidade em relação ao ingresso ao ambiente escolar. Temos 03 alunos que não frequentaram a educação infantil de nenhuma forma, sendo no 1º ano seu primeiro contato com a sala de aula; alunos que ingressaram na educação infantil no ensino e remoto e, alunos que frequentaram a pré-escola de forma híbrida ou presencial.

O cenário já nos anuncia que os níveis do sistema de escrita alfabética (SEA), que já não podemos considerar definidos com a faixa etária, aqui se apresenta de maneira mais distintas com as vivências sociais e escolares.

Cada nível tem características que o definem. Contudo, mesmo atendendo às características principais, diferentes crianças em determinado nível também ser mostram de muitas outras maneiras, fazendo representações muito particulares, de acordo com seus próprios saberes e concepções resultantes de um percurso interno e pessoal. (RUSSO, 2012, p. 32)

Uma criança que passou pela educação infantil já desenvolveu certas habilidades psicomotoras que as auxiliará na escrita. Observamos

o movimento de pinça, como segura o lápis, desenvolve contornos, e estas ferramentas servirão para o processo de escrita caligráfica, porém não é requisito básico na psicogênese. Outro ponto é o vocabulário e as expressões artísticas como o grafismo primitivo (garatujas), o início do processo de alfabetização escrita.

Analisamos algumas atividades destas crianças e identificamos os níveis presentes nesta turma.



Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Na imagem 1 observamos que o aluno relacionou uma letra para cada sílaba, porém sem valor sonoro, na imagem 2, a aluna já escreve a letra com o valor sonoro na sílaba equivalente e na primeira palavra já conseguiu escrever corretamente por se tratar de uma palavra frequente. Na imagem 3, o aluno escreve a sílaba completa para representar os sons das palavras e se encontra muito próximo do nível seguinte.

Nesta primeira análise podemos definir que as crianças das imagens 1 e 2 estão no nível silábico, sem valor e com valor sonoro, respectivamente. E na imagem 3, a criança se encontra no nível silábico alfabético.

Seguindo as observações, encontramos diversos alunos no nível pré-silábico em diferentes fases: uma escrita mais fixa com uma letra em maior frequência (imagem 4), escrita sem controle de quantidade (imagem 5) e uma escrita com quantidade e repertório variável (imagem 6).

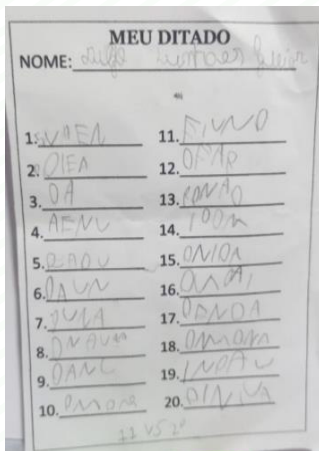


Imagem 4

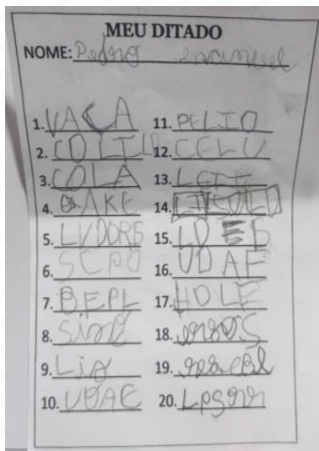


Imagem 5

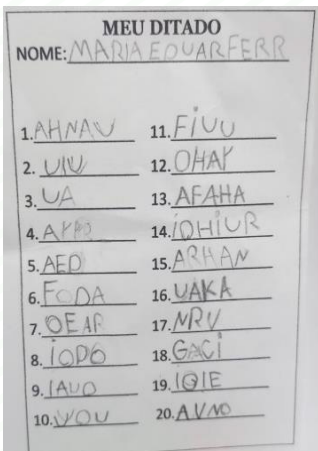


Imagem 6

O nível pré-silábico é desafiante para os alunos, pois começam a perceber que existe uma relação da fala à escrita, que é necessário ter quantidades mínimas para escrever algo, sua hipótese seria que “para ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 31)

Na turma também temos alunos no nível alfabético, crianças que frequentaram a educação infantil e estão em processo de letramento. Iniciaram o ano letivo na fase pré-silábica com valor sonoro e já formulam frases com pequenos erros ortográficos, vejamos 3 exemplos a seguir.

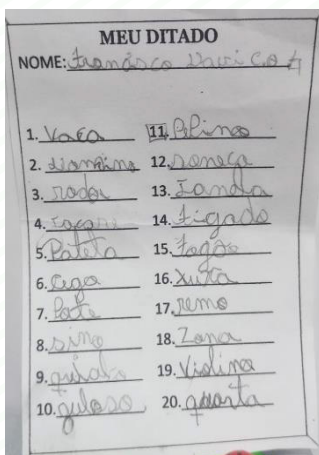


Imagem 7

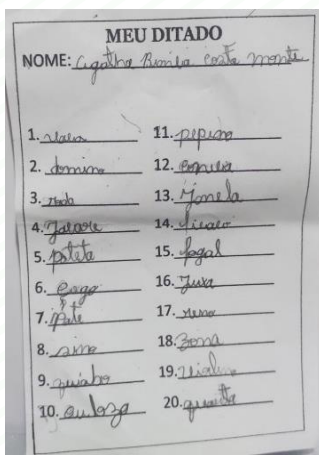


Imagem 8

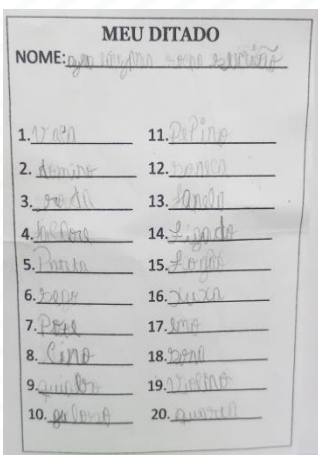


Imagem 9

Há um caso específico que analisaremos a seguir, este aluno iniciou o ano letivo em abril e não havia ingressado na escola nos anos anteriores. Seu processo de aquisição da escrita está acontecendo de forma gradual com sua socialização no ambiente escolar.

Notamos que de início apresentou traços desorganizados e sua escrita era por meio de garatujas, desenhos que para ele representava a palavra (imagem 10). Seguindo os meses, observamos que sua escrita começa a criar traços alfabéticos – as vezes com garatujas, e a quantidade de letras depende da palavra que ele deseja escrever (imagem 11). Na imagem 12 observamos um avanço dentro do nível, no qual ele apresenta uma escrita linear utilizando as letras do próprio nome para expressar a palavra.

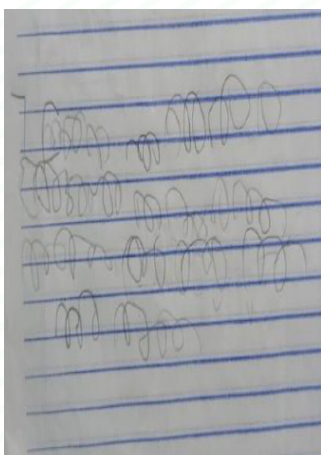


Imagem 10

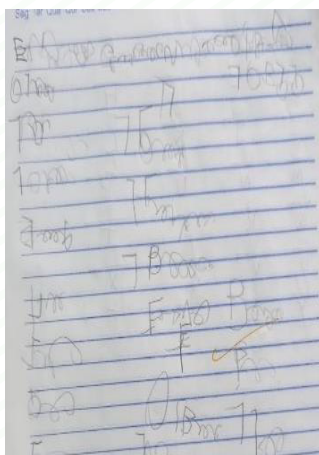


Imagem 11

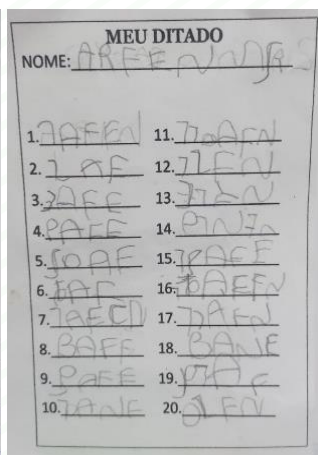


Imagem 12

A cada avanço na escrita a criança vai criando hipóteses que as leva a questionar seus processos, é comum encontramos mesclagens na escrita durante este tempo de transição de uma fase para outra, pois ela ainda traz conceitos do nível anterior que as auxiliaram na apropriação do nível seguinte. “Assim, a passagem de um nível para o outro só irá ocorrer quando ela deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar e a desestabilidade cognitiva for suficiente para levá-la a procurar novos caminhos e encontrá-los.” (RUSSO, 2012, p. 35)

No estudo que analisamos observamos que em uma mesma turma encontramos uma variedade de níveis de escrita, isso está

ligado diretamente aos aspectos externos e as habilidades cognitivas que estas crianças possuem. Aqueles alunos que tiveram algum contato anteriormente ao 1º ano com a escrita em suas diversas formas, já apresentaram um domínio básico de como a escrita se apresenta. Já aquelas crianças que iniciaram agora seu processo escolar apresentam grafismos primitivos que irão evoluindo.

Suas vivências com o mundo letrado iniciou-se mesmo antes do espaço escolar, aquelas que tiveram a oportunidade de explorar diversas realidades, instigadas a descobrir o mundo das letras, consegue criar hipóteses com maior facilidade sobre o sistema alfabético. Como Ferreiro (2011, p. 21) nos fala: “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aquisição da língua escrita nos faz questionar diariamente a melhor forma de garantir que nossos alunos alcancem tais níveis. É indispensável que o professor conheça a teoria e a use na sua prática docente. Ao identificar o nível em que seu aluno se encontra, o docente criará estratégias para instigá-lo e favorecer um caminho que o leve para o nível seguinte. Não é uma tarefa fácil e que acontece de repente, o processo de alfabetização é construído ao longo das vivências do educando no ambiente escolar e fora dele, é a “cultura escrita” como nos apresenta Emília Ferreiro que proporcionará diversas experiências.

Os resultados deste estudo mostram a variação da escrita em uma turma com a mesma faixa etária, o que nos possibilita identificar que a classificação dos níveis não é um padrão fixo em um determinado momento da vida. O processo evolutivo da escrita se apropria do espaço e dos conhecimentos prévios que as crianças possuem para criar hipóteses que as levarão para o nível seguinte.

O papel do professor vai além de “catalogar” seus alunos em níveis, ele deve oferecer práticas pedagógicas que estimulem seus processos. Em uma turma com uma variedade de escrita, este docente precisa apresentar didáticas que transitam entre os níveis e que ofereça aos seus educandos possibilidades de trocas de experiências, vivências textuais e habilidades que despertem curiosidade sobre a sistematização do sistema de escrita alfabético.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

_____, Emília. **Com todas as letras**. [Retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]. – 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. (Como eu ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA, M. R. da S. e; CAETANO, M. R. **O processo mágico de apropriação do sistema de escrita: da garatuja à escrita alfabética**. Revista Acadêmica Licencia&acturas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 48–56, 2014. DOI: 10.55602/rlic.v2i2.45. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/38>. Acesso em: 14 out. 2022.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM SOCIO-HISTÓRICA: EU E O OUTRO

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE¹
MARLINDA PESSÔA ARAUJO²

RESUMO

Neste artigo, discorreremos sobre o processo ensino-aprendizagem na abordagem sócio-histórica que embasa o referencial teórico desse texto. O tipo de pesquisa utilizada foi bibliográfico de cunho exploratório, visto que foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Tem como objetivo discutir alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem a partir dos princípios dos fundamentos teóricos da abordagem sócio-histórica, com o intuito de compreender como se efetiva a aprendizagem do aluno em desenvolvimento, tendo o professor como mediador desse processo. No processo de construção analisamos a relação de interação com o outro como fator necessário no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo o professor como o responsável por mediar e organizar ações que conduzam o aluno a apropriar-se do mundo que o cerca em interação com outro. Nesse contexto, tanto o professor como aluno sofrem transformações que propiciam o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Colaboração. Mediação. Abordagem sócio-histórica. Prática docente.

1 Doutora e Mestre em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí, Campus de Parnaíba-PI. E-mail: mariaozita@phb.uespi.br

2 Mestre em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora da Rede Estadual de Educação. E-mail: marlindapessoa@gmail.com

PARA INÍCIO DE CONVERSA...EU E O OUTRO

No século XXI vem crescendo as discussões sobre o sucesso do processo ensino-aprendizagem que acontece de forma formal e não formal, ou seja, na escola ou fora dela. O aprender está interrelacionado com as relações que construímos com o outro, com a vida, pois o indivíduo é construído em sociedade. Como seres sociais o homem é dependente do outro para sobreviver. Neste sentido, a vida nos dotou da capacidade de conhecer e aprender (DEMO, 2009).

De acordo com a abordagem sócio-histórica o homem se constitui como ser humano por meio das interações que constitui com os outros. Nossa história de vida está integrada com outras histórias que se cruzam nas experiências vivenciadas no decorrer de nossa existência. Assim, construímos nossa história com a participação do outro e do patrimônio cultural da humanidade.

Conhecer o espaço que a criança ocupa nas relações sociais, a forma real de suas vivências é necessária para compreendermos seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse processo, o desenvolvimento e a aprendizagem são resultado da ligação da história individual e social, em que é construída por meio da comunicação estabelecida entre os indivíduos devendo ser clara, precisa, provocadora de dúvidas e instigar novos processos construtivos de conhecimento.

A partir dessas concepções discutiremos alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem a partir dos princípios dos fundamentos teóricos da abordagem sócio-histórica, com o intuito de compreender como se efetiva a aprendizagem da criança em desenvolvimento, tendo o professor como mediador desse processo.

QUE CAMINHOS PERCORRER ENTRE O OUTRO E EU?

O estudo realizado foi bibliográfico de cunho exploratório. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para a produção do texto e embasar as discussões sobre o tema que trata este trabalho recorreremos as contribuições dos autores: Freire (2011); Oliveira; Almeida; Arnoni (2007); Serrão (2006) Vigotski (2000).

Por intermédio do teor bibliográfico, são fornecidos ao pesquisador, conhecimentos que possibilitam aprofundar reflexões sobre o tema pesquisado, relacionando-o, com resultados inerentes aos obtidos por outros pesquisadores. Nesse sentido, essa metodologia nos ajudará a identificar alguns elementos que perpassam o processo ensino-aprendizagem a luz da abordagem sócio histórica.

EU OU O OUTRO OU EU E O OUTRO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM?

O professor tem condições de fazer diferença na história de vida dos alunos, porque tem uma convivência muito intensa com eles, pois a convivência deles com a família está cada vez mais reduzida devido a jornada de trabalho de seus pais estarem mais extensas (SANCHES, 2019). Dessa forma, é na escola que a referência do outro acontece de forma mais significativa. Segundo Sanches (2019, p. 51), “é nesse espaço que o aluno aprende a olhar o outro, a observar o que o outro está fazendo”, e assim vai construindo o conhecimento.

A relação inicial que se estabelece entre a criança e o adulto é essencialmente emocional, que quando positiva possibilita uma relação agradável, que dá condições de ampliação da relação com o mundo, as pessoas e objetos que a circunda. Quando negativa bloqueia na iniciativa da criança, fechando-a para o mundo ao invés de abrir-se para o que a rodeia, o que dificulta o processo ensino-aprendizagem. Por isso, de acordo com Sanches (2019, p. 56), “o papel da escola é ser o lugar de afetos, de sonhos, de descobertas e de construção coletiva”.

Neste sentido, para atingirmos o êxito do processo ensino-aprendizagem é necessário que se crie um vínculo de afetividade entre professor e aluno, pois as emoções, os interesses individuais, os anseios penetram toda relação pedagógica. Este vínculo de afetividade não pode interferir no cumprimento ético do dever do professor no desempenho de sua autoridade.

Outro elemento indispensável para a efetivação e sucesso do processo ensino-aprendizagem é a mediação do professor, a fim de que possa haver articulação entre aluno, conhecimento e realidade na produção do conhecimento. Ensinar efetivamente exige do professor habilidades adquiridas no processo de formação inicial e desenvolvidas na formação contínua, habilidades estas que ultrapassam o simples

domínio do conhecimento, haja vista que o ensino é complexo e exige uma fundamentação teórica que sustente a prática educativa.

A aprendizagem do aluno é a principal finalidade do trabalho do professor na escola. Assim sendo, de acordo com Romanowski (2006, p. 101), “a escola como local privilegiado da aprendizagem que representa, ocupa-se do ensino para promover a formação exigida pela sociedade”. Assim, podemos considerar o aluno o centro da aprendizagem, daí a responsabilidade do professor em buscar alternativas para a realização de um ensino que resulte na aprendizagem efetiva do aluno, sempre tendo o cuidado de neste processo considerá-los sujeitos históricos. De acordo com Freire (2011, p. 17), na medida em que o sujeito “se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história”.

No processo ensino-aprendizagem professores e alunos transformam-se e desenvolvem-se mutuamente de forma reflexiva, dialógica e colaborativa no processo interativo. A aprendizagem é resultado da interação entre os processos internos e externos da cognição (Vigotski, 2000). Na concretização da cognição o indivíduo executa seu pensamento e ação mediante fatos, objetos, conhecimentos. Embora o ato do pensamento esteja articulado às condições externas não é totalmente dependente dela, pois mesmo sem estas condições o indivíduo opera mentalmente.

A qualidade da aprendizagem está vinculada a produção de sentidos, mudanças significativas e duradouras. A constituição da aprendizagem do sujeito se dá por meio da interação e mediação, esta última questão chave do processo ensino-aprendizagem. É a mediação que articula a dialética entre o imediato e mediato. Para Oliveira; Almeida; Arnoni (2007, p. 102), a mediação é “[...] uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue”. Ressaltamos que quem está no plano do imediato é o aluno e no mediato o professor. Os primeiros porque estão entranhados em seu cotidiano, em suas vivências, é o aqui e o agora e o segundo porque é quem está conduzindo a produção do conhecimento de forma sistematizada. Segundo o autor é o que passa pelo pensamento e elaboração humana.

O mediato é o estado resultante da mediação. O papel do professor é proporcionar condições para que os alunos passem do plano imediato para o mediato, ou seja, tenham acesso ao conhecimento

produzido historicamente pela sociedade. Assim, podemos dizer que o ensino está no plano do mediato e a aprendizagem do imediato

A função da mediação no processo de ensino e de aprendizagem é criar possibilidades de compreensão individual dos indivíduos. Neste processo as ferramentas e os signos são recursos que auxiliam a mediação entre o sujeito e o objeto (Vigotski, 2000). Do ponto de vista do autor, a escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que esta instituição é a agência formal responsável por fazê-los passar do nível de conhecimentos espontâneos para o científico. Neste processo, cabe a escola o papel de fazer o aluno evoluir e, cabe ao professor, o papel de organizar o processo pedagógico, colaborando com o aprendiz e o desenvolvimento do educando.

Nesta perspectiva, Vigotski (2000, p. 342), afirma que “[...] em colaboração a criança pode fazer mais do que sozinha”. Assim, o professor exerce importante papel de organizador, de colaborador na elaboração conceitual dos estudantes. Ele planeja as atividades de ensino, organizando-as com o objetivo de promover aprendizagens. Neste processo, a linguagem funciona como instrumento de mediação, desempenhando, para Vigotski (2000), papel importante na dinamização do processo ensino-aprendizagem, que deve ser interativo e dialógico.

A articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos é imprescindível para que esse processo ocorra conforme propõe o autor citado, além do que também necessita de um constante processo reflexivo que deve perpassar por toda a vida profissional do professor. Neste aspecto, Imbernón (2002, p. 31) afirma que o conhecimento “[...] proporcional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”.

Estudos realizados por Nóvoa (2001), Mizukami (1996) apontam que a qualidade da formação do professor interfere no processo ensino-aprendizagem nas instituições escolares, haja vista que os professores saem com muitas necessidades formativas da formação inicial. É por meio de ações de formação contínua que procuram superar estas necessidades. Entendemos necessidade como mudanças, novos saberes incorporados para superação dos problemas surgidos no desempenho da profissão. Para Abdalla (2006), as necessidades pessoais surgem na formação inicial, a partir do momento que o professor

se depara com os problemas da escola e no decorrer da formação contínua passam a ser coletivas.

As necessidades são relativas, variam de indivíduo para indivíduo e de contexto, decorrendo de valores e crenças. Se fossem absolutas nossas ações seriam mecânicas, rotinizadas. Dessa forma, entendemos que os professores possuem suas necessidades pessoais, subjetivas no campo pessoal e profissional, que precisam serem analisadas e discutidas com seus pares de forma crítico-reflexiva e colaborativa. Abdalla (2006, p.45-46), entende que é:

[...] necessário compartilhar as experiências pessoais e profissionais: a prática, as ações e condições de trabalho. Pois, quando analisamos as situações juntos com os outros, tomamos consciência de nossas intenções e ações na busca da inovação, da concretização dos projetos pessoais/profissionais.

É trocando experiências, compartilhando angústias com os colegas de profissão que reconstruímos nossos saberes, que compreendemos melhor nossas necessidades pessoais que ao mesmo tempo são coletivas/sociais, haja vista que são sempre elaboradas num determinado contexto social. Nesse processo a reflexão crítica é um elemento fundamental para que os professores tenham uma prática educativa inovadora, criativa, dinâmica, consciente e transformadora.

O homem, como um ser que atua de forma dinâmica, provoca mudanças históricas, sociais e culturais na sociedade. Desta forma, a perspectiva sócio-histórica, segundo Silva (2006, p.31), é vista como “[...] referencial que oferece alternativas para compreendermos esses fenômenos, especialmente por explicar como ocorre a interação homem/mundo e, nesse contexto, a relação entre sujeitos e entre sujeito e objeto na construção do conhecimento”.

De acordo com a abordagem sócio-histórica, o homem deve ser estudado em sua totalidade, sempre levando em conta a articulação dialética que deve ocorrer entre os aspectos externos e internos do seu desenvolvimento e das relações que ele mantém na sociedade.

Observamos, com base em Morin (2004), que os professores, em geral, não são vistos como agentes históricos e dinâmicos, no que se relaciona ao desenvolvimento de sua prática docente, uma vez que ora a prática que eles desenvolvem é classificada como empirista, em que

prevalecem os fatores externos do seu trabalho, ora ela é classificada como idealista, em que são destacados os aspectos internos do trabalho docente.

Segundo Vigotski (2000), o homem, na sua relação filogenética e ontogenética, resulta de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico, o processo de redução biológica das espécies animais, que ocasiona o surgimento do *Homo sapiens* e o processo de desenvolvimento histórico, que torna esse *Homo Sapiens* um ser social. De acordo com o autor, o homem se torna humano por meio das interações que ocorrem desde seu nascimento com os seus semelhantes e com o meio social, histórico e cultural em que ele está inserido. Estas interações ocorrem de forma dialética. Neste sentido “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo” (SERRÃO, 2006, p. 97)

Com base nesta perspectiva, consideramos que o professor não é mero receptor de técnicas pré-fabricadas, tampouco é mero receptor de conhecimentos já prontos e acabados, e que o curso de formação inicial, embora ofereça formação que o inicia em sua atividade docente, deixa a desejar no que diz respeito à associação que precisa existir entre o saber teórico e o saber prático, já que essa formação oferece possibilidades limitadas para que os futuros professores articulem, efetivamente em seu trabalho, teoria e prática, bem como não proporciona condições para que esta relação seja feita de forma indissociável.

Nessa linha de pensamento afirmamos que precisamos formar professores que possam articular teoria e prática, contribuindo para que, no desenvolvimento da prática docente, no dia-a-dia da ação docente, ampliem-se às possibilidades de este profissional contribuir para o processo de formação de conceitos científicos por parte dos alunos, bem como possibilite o desenvolvimento de conhecimento especializado, imprescindível para o desenvolvimento profissional docente.

PARA CONTINUAR A CONVERSA...SOMOS RESPONSÁVEIS PELA INTERAÇÃO ENTRE O EU E O OUTRO?

Ao ingressarmos no estudo de autores que discutem o processo ensino-aprendizagem e da literatura da abordagem sócio-histórica

verificamos que afetividade, mediação, colaboração, produção de sentidos, qualidade na formação de professores e reflexão crítica são alguns elementos que podem nortear a prática docente do professor na efetivação da aprendizagem na produção de sentidos, de mudanças significativas e duradouras.

Nessa discussão teórica, a escola é vista como palco de aprendizagem tanto para o professor como para o aluno, uma vez que esta instituição propicia um espaço para que o professor, numa perspectiva sócio-histórica de colaboração entre seus pares, reflita criticamente sobre sua prática docente, no que tange aos receios, angústias e experiências da profissão de professor na reconstrução de saberes que possam dinamizar o processo ensino-aprendizagem, colaborando dessa forma, para uma aprendizagem que situe o aluno cultural e historicamente, tornando o espaço escolar um espaço de aprendizagem a partir do outro e com o outro.

Os autores aqui discutidos, também nos conduzem a refletir sobre dois pontos que interferem no processo ensino-aprendizagem: a formação de professores que considere no processo de formação a relação teoria e prática como indissociáveis. E como podemos, enquanto formadores de professores, mediar uma formação que atenda a essa perspectiva partindo da abordagem sócio-histórica em que os professores se tornem agentes históricos e dinâmicos em sua prática docente? Dois pontos relevantes porém complexos que exige discussões aprofundadas, mas que no presente artigo traz à tona reflexões que interagem com as ideias aqui expostas e assim como as demais são relevantes para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Constatamos também no teor das discussões bibliográficas que a mediação na perspectiva sócio-histórica e a interação dessa mediação com a afetividade é basilar na prática docente que visa uma aprendizagem significativa e motivada pautada na compreensão do mundo e no desenvolvimento de uma consciência crítica do educando, propiciando a ele sentido no processo ensino-aprendizagem.

Finalizando ou reticenciando, nosso artigo, esperamos que as discussões aqui tecidas possam colaborar para a realização da reflexão crítica sobre o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da abordagem sócio-histórica. Não estamos aqui afirmando que a abordagem sócio-histórica, no processo ensino-aprendizagem, seja o único caminho ou o melhor caminho para o sucesso da aprendizagem do aluno,

apenas nos propusemos a apresentar discussões que amplie o olhar dos profissionais de educação e de pessoas interessadas nesse tema que existem outros caminhos de ensinar e aprender, além das tendências tradicionais de educação, cabendo a cada um de nós, com base em discussões dessa natureza, escolhermos com elevado de nível consciência o caminho a seguir em direção ao processo ensino-aprendizagem.

Recomendamos aos professores que venham a ler este texto que não percam de vista o seu papel como par mais experiente no processo ensino-aprendizagem e responsável por mediar o desenvolvimento do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico, colaborando para que o aluno perceba que a interação com o outro contribui para seu aprendizado e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

Por fim, citamos a passagem do livro *O pequeno Príncipe: Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas*, não devemos esquecer que enquanto professores nos tornamos responsáveis pelo sucesso do processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos, nesse contexto, o outro. Se não podemos sozinhos darmos conta desse processo a colaboração na abordagem sócio-histórica entre seus pares é um caminho a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropologia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 142. Maio, 2001.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

SANCHES, E. C. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a Ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T. G. da. A dialética da subjetividade versus objetividade desvelando o movimento de se tornar professor. In: CARVALHO, M. V. C. DE. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-46.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O PROJETO “MALETA DA LEITURA” SOB OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

DÁVILLO DE LIMA FERREIRA¹
FELIPE AUGUSTO ALVES CORREIA LIMA²
FRANCISCA MAURILENE DO CARMO³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da nossa prática docente escolar articulada com os estudos realizados no decorrer do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, a saber, da disciplina nomeada Educação, Estética e Sociedade I. O estudo busca compreender os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural articulando com a prática docente. Nosso projeto de leitura teve seu início, ainda em 2019, a partir da oportunidade de acompanhamento de Estágio Supervisionado dos graduandos oriundos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Na ocasião, tal projeto foi planejado em conjunto, porém executado pelo professor regente em turmas diferentes a cada ano letivo/turma que se iniciava.

Sabe-se que a prefeitura de Fortaleza possui convênio/parceria estabelecida com a referida Universidade, a fim de possibilitar que os acadêmicos possam estreitar na docência em contato com professores experientes no sistema municipal de ensino. O projeto *Maleta*

- 1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor efetivo da Rede Municipal de ensino de Fortaleza, davillodelima@hotmail.com;
- 2 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, faacl.ce@gmail.com;
- 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, fmcmaura@hotmail.com;

da Leitura tem o intuito de partilhar entre família e escola a construção efetiva do domínio da leitura para a criança em idade escolar. Vale ressaltar que este plano ocorreu, ao longo dos anos, em diversas turmas de 3º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Professor Clodoaldo Pinto, localizada no bairro Padre Andrade, na cidade de Fortaleza.

A relevância do projeto se justifica devido ao alto índice de analfabetismo percebido nas turmas de 3º ano, que, teoricamente, encerrariam o ciclo de alfabetização escolar. Desse modo, foi oportuno construir estratégias e uma linha prático-pedagógica que melhor percebesse a realidade, sobretudo no contexto pós-pandêmico, visto que o novo/diverso contexto escolar é enfrentado ainda como consequência do acontecimento histórico que vivemos mundialmente, ocasionando, assim, impactos no cotidiano escolar.

Com isso, é urgente assegurar que o professor alfabetizador compreenda o processo de desenvolvimento psíquico infantil para que possa articular a constituição a linguagem, a priori oral, para posteriormente saltar para o domínio da língua escrita.

Para tanto, é oportuno entender que a aquisição da leitura é ferramenta basilar na transformação psíquica do indivíduo, além de servir como instrumento essencial na inserção social e percepção de mundo. A partir desse entendimento, intenta-se realizar estudos sob o aporte da Psicologia Histórico-Cultural para que esta pronuncie nossa prática educativa desenvolvente.

METODOLOGIA

Para uma maior aproximação com o objetivo deste trabalho, entendemos que o referencial teórico que mais engloba as questões levantadas é a Psicologia Histórico-Cultural. Esse aporte teórico é o que melhor apreender a realidade, sobretudo a explicação do processo de aquisição da linguagem. À luz do estudo de clássicos, como: Engels (2004); Vigotski (2009), Luria (1991), Lukács (2013), Leontiev (1978); e de intérpretes contemporâneos: Feitosa, Moraes e Carmo (2021); Lima e Jimenez (2011); Mello (2010); dentre outros.

Revelamos a seguir como realizamos o projeto *Maleta da Leitura*. No decurso de cada semana, entregamos uma maleta com um livro escolhido pela criança, a partir do seu interesse, para que esta possa ler

com a família e para o professor através da plataforma virtual *Meet* ou presencialmente. Além disso, segue uma ficha de leitura e uma folha extra para desenho (no caso do aluno não alfabetizado) que devem ser preenchidas. Ao retornar para a sala de aula, no dia posterior, as crianças fazem o reconto oral de sua história, e em seguida, o professor lê, uma determinada obra escolhida, para todos. Por fim, em roda de conversa, promove, coletivamente, intervenções orais e também escritas, construindo palavras e frases a partir do que foi lido pelo docente e contado pelos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ser humano, assim como qualquer outro animal, possui necessidades e carências básicas. Tais obstáculos são superados, entretanto, de forma diferente, pois para os primeiros ocorre uma mediação entre as condições causais postas no mundo natural e os meios para efetivar seus carecimentos. A atividade vital humana possui um grau de conhecimento que inexistente nos demais animais. A partir da consciência, mediada pelo trabalho, é que o homem passa a modificar a natureza para o atendimento das suas próprias necessidades.

Ademais, elementos ontológicos tratados por Lukács (2013), apontam que a totalidade não se limite apenas a categoria trabalho. Lima e Jimenez (2011), apontam que o trabalho não esgota o ser social, apesar de ser caráter fundador, e sim expande o horizonte da reprodução humana, o que origina novas necessidades e expansão dos meios para satisfazer as mesmas.

Nessa via, recorreremos a Engels (2004) para validar tais proposições. Conforme o autor, a linguagem aparece a partir da necessidade humana de se comunicar com outros homens pelo processo de trabalho. Lukács (2013, p. 62, grifo nosso), corroborando com o pensamento de Engels, aponta:

Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um **afastamento das barreiras naturais**, embora jamais um completo desaparecimento

delas, ele **ingressa num novo ser**, autofundado: **o ser social**.

Conforme Leontiev (1978), a educação é fruto das objetivações já presentes que uma geração anterior deixou para a posterior. O *novo indivíduo* se apropria das objetivações passadas, estabelecendo fundamentos para que as gerações seguintes tenham a efetiva condição de aprender adequadamente os pressupostos a serem repassados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Teoria Histórico-Cultural se constitui no período efervescente da Revolução Russa de 1917. Vigotski, Luria e Leontiev se encontram no Instituto de Psicologia de Moscou e juntos dão início aos estudos que tinham como objetivo constituir uma nova Psicologia de base marxista, ou seja, aquela que compreende o desenvolvimento do indivíduo a partir de uma perspectiva objetiva e de raízes sociais, muito diferente das Psicologias ocidentais, já então elaboradas e que orientavam a consciência como objeto apreendido pelo viés naturalista ou idealista.

Sabe-se que houve/há uma apropriação indevida da obra vigot-skiana, sobretudo no Brasil, devido a traduções equivocadas de seu legado escrito, em que se suprimiu o substrato marxiano, a centralidade do trabalho que fundamenta esta pesquisa.

Luria (1991) faz uma diferença entre nossa atividade consciente e o comportamento animal. A partir do estudo do autor, entendemos que o comportamento humano é determinado por condições histórico-sociais, pois a origem da consciência humana está na atividade trabalho, o que possibilita que não fiquemos presos aos limites das percepções imediatas. Embora as leis biológicas sejam a base do nosso desenvolvimento, é a partir do mundo eivado de suas leis históricas e sociais que nos apropriamos da cultura humana.

Sendo assim, as crianças se tornam humanas com a apropriação de todo o patrimônio cultural que os adultos apontam. A linguagem é um complexo que serve como porta de entrada para que o indivíduo apreenda o mundo socializado. Logo, esta é imprescindível para o desenvolvimento infantil, pois as capacidades potenciais superiores humanas se constituem numa relação de interação pela linguagem, segundo Vigotski (2009).

Através da leitura se abre um novo mundo. O indivíduo pode inferir suas articulações internas, desenvolvendo-se para o salto abstrativo cultural. Por consentâneo, sabe-se que a linguagem possibilita o percurso de aprendizado e desenvolvimento, em um processo interdependente, pois a medida que se aprende, o indivíduo se desenvolve. Assim, nos processos de rupturas e crises espiraladas, apontados na teoria vigotskiana, o desenvolvimento que não é linear, se consolida em um processo de superação.

Destarte, comungamos do pensamento de Dangió e Martins (2015, p. 219), quando nos dizem que: “a alfabetização deve estar estritamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram o seu papel de instrução humanizadora e promotora da formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos [...]”

Conectando nosso projeto de leitura com nossa vivência pedagógica e a discussão aqui asseverada, encontramos crianças que não se apropriaram dos signos que operam na comunicação, portanto estão impossibilitadas de promover uma relação mais abstrata com o conhecimento, e isso implica numa timidez absurda, comprometendo, inclusive suas falas (linguagem falada/comunicação). Nesse contexto, o ideal, assim, é que “o percurso de desenvolvimento da fala conclama radicalmente o pensamento e, pela construção das alianças entre ambos a palavra vai se consolidando, cada vez mais rigorosamente, como ato de pensamento.” (FEITOSA, MORAES, CARMO, 2021, p. 116)

Em nossa prática, buscamos estimular a leitura da criança. Assim, Mello (2010, p. aponta que “Provoca-se na criança essa atitude de buscar o sentido do texto lido uando a escrita é apresentada por meio de sua utilização social, ou seja, quando a criança é inserida no mundo da cultura escrita[...]”.

Por fim, o projeto, quando aplicado, busca mediar leitura-escrita com a realidade sócio-histórica do universo cultural humano, apreendendo uma função para o gênero humano que é constituir-se sujeito histórico, atuando na construção de uma sociabilidade emancipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiências de leitura com os discentes, constata-se que estes desenvolve a leitura com mais segurança quando apresentados aos conhecimentos culturais e socializados de forma que

conseguem inferir os textos lidos. A metodologia de acompanhamento da leitura feita pelo professor e auxiliada na casa da criança é um suporte valioso para o sucessor da aquisição da leitura, e consequentemente da escrita. Não obstante, é importante que o docente alfabetizador seja conhecedor profundo das mediações realizadas nos complexos aqui colocados.

Por fim, indica-se que é possível avançar nas potencialidades leitoras das crianças a partir da apreensão do nosso aporte teórico, pois a partir do entendimento da função social da linguagem, o indivíduo pode acessar o mundo sócio cultural humano, e além disso, o docente pode refinar suas ideias pedagógicas a partir das formulações psicológicas sobre o desenvolvimento do psiquismo, indo na contramão do ensino repetidor de sílabas e letras.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 19 out. 2022.

FEITOSA, Eveline Ferreira; MORAES, Betânea Moreira de; CARMO, Francisca Maurilene do. Processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Acta Semiotica et Linguística**, João Pessoa, v. 26, ano. 45, n. 3, p. 109-126, out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/5952> . Acesso em: 29 out. 2022.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise a luz das categorias Trabalho e Reprodução Social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Trad. de Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia política**. v. 10, n. 20, p. 329-343, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011 . Acesso em: 30 out 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

O PRONOME DEMONSTRATIVO AQUILO EM SITUAÇÕES DE USO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

RAISSA GONCALVES DE ANDRADE MOREIRA¹

RESUMO

Na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) não possui uma definição unitária e consensual em relação à categoria dos pronomes demonstrativos ao longo dos estudos da língua. Diante disso, o pronome aquilo, é visto pela a tradição gramatical como pertencente ao grupo dos demonstrativos neutros e invariáveis, com função de indicar algo que se encontra distante dos interlocutores. Todavia, percebemos que essa estrutura pode apresentar novos usos, além das funções já cristalizadas. A pesquisa em questão está orientada na perspectiva funcional da linguagem, já que a investigação observa a função (referenciar) e a forma (o pronome aquilo) a partir de dados da língua falada em situações reais de uso da cidade de Natal – RN. Ressaltamos que um dos pontos de destaque do funcionalismo linguístico é a existência do domínio da função sobre a forma, ou seja, esta estaria a serviço daquela. Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de analisar o comportamento do item aquilo em situações reais de comunicação, e discutir sobre a viabilidade de um ensino de gramática que invista em análise de dados da língua falada para buscar uma prática pedagógica mais reflexiva no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A partir da análise, verificamos que o tratamento funcionalista que lançamos sobre o aquilo adensa a percepção de que há matizes semânticos diversos no uso de um mesmo item. O cerne da informação é avaliado por mecanismos discursivos que são acionados pelo uso linguístico, corroborando o caráter multifuncional do item. Em vista disso, é

1 Doutoranda em Linguística pelo programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, raissamoreira28@gmail.com.

possível identificar várias subfunções realizadas por um mesmo item, viabilizadas pela capacidade de adentrar nos variados contextos.

Palavras-chave: Aquilo, Funcionalismo, Ensino, Língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o pronome *aquilo*, assim como os demonstrativos em geral, é considerado, na tradição gramatical (ALMEIDA, 1999; ROCHA LIMA, 2011; CUNHA; CINTRA, 2017) e na maioria dos linguistas descritivos (CASTILHO, 2010; NEVES (2011[2000]); SILVA, 2018), um pronome demonstrativo de valor dêitico ou (ana)fórico. Esses valores correspondem, respectivamente, ao que se encontra no contexto extralinguístico, no contexto linguístico ou na memória do locutor.

Nesse sentido, o item *aquilo* se apresenta como um tema que necessita de análises mais aprimoradas, essencialmente com base em dados da língua em uso, uma vez que são amplamente comprovados os valores exofóricos e endofóricos dos pronomes demonstrativos.

Não obstante, no caso específico de *aquilo*, a finalidade desta investigação é fornecer contribuições para o estudo dessa estrutura, pois no uso corrente do português brasileiro contemporâneo, além dessas funções, outras também exercidas por esse pronome distintas das já registradas na literatura sobre o tema.

Ao refletimos sobre a amplitude dos estudos gramaticais, focalizamos a perspectiva da Gramática Funcional (GF), em que existe o predomínio da função sobre a forma, ou seja, esta estaria a serviço daquela. Sendo acessível a pressões de uso, ela leva em conta a capacidade que as pessoas têm de, além de codificar e decodificar expressões, usarem e interpretarem essas expressões a serviço de suas necessidades comunicacionais.

Dessa maneira, desenvolvemos a presente pesquisa com objetivo de analisar o comportamento do item *aquilo* em situações reais de comunicação, e discutir sobre a viabilidade de um ensino de gramática que invista em análise de dados da língua falada para buscar uma prática pedagógica mais reflexiva no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Observamos, portanto, a relevância em estudar o pronome demonstrativo *aquilo* considerando como fundamental a concepção reflexiva sobre o estudo gramatical. Destaca-se o papel que a perspectiva funcionalista tem, sobretudo na contemporaneidade, ao focalizar a língua não apenas como um meio organizado, um esquema fechado, particular, individualizado, mas principalmente como um construto em

seu uso, em sua funcionalidade. Sendo assim, nossa pesquisa justifica-se como sendo relevante para o avanço dos estudos nessa área.

METODOLOGIA

A pesquisa deste estudo envolveu a obtenção de dados das modalidades falada e o fenômeno investigado é analisado em diferentes contextos. Ao passo que a pesquisa é qualitativa, ela também considera dados de natureza quantitativa, uma vez que serão apresentados resultados numéricos através de tabela.

Para a nossa análise de dados, optamos pelo *corpus* do Grupo Discurso & Gramática (Grupo D&G), que é constituído por textos falados do português brasileiro, resultantes de entrevistas sociolinguísticas, acompanhados de sua versão escrita. Os indivíduos entrevistados são estudantes cujo grau de escolaridade vai desde a alfabetização até o último ano do ensino superior, de cinco cidades brasileiras: Niterói (RJ), Rio de Janeiro (RJ); Rio Grande (RS), Juiz de fora (MG) e Natal (RN).

Para a pesquisa o recorte escolhido para análise foi o D&G de Natal – RN, que foi constituído em 1990, sob a coordenação da professora Maria Angélica Furtado da Cunha. As atividades desenvolvidas no referido Grupo centram-se, portanto, nas questões suscitadas a partir de dados de língua falada e de língua escrita de falantes da cidade de Natal.

Para a seleção dos dados, realizaremos um apanhado de ocorrências do item *aquilo*. Foi realizada uma coleta de dados, após leitura criteriosa, foi conduzido manualmente, cuidando para manter recortes dos contextos mínimos em que se ambientam os usos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ITEM AQUILO

O pronome *aquilo*, é visto pela a tradição gramatical como pertencente ao grupo dos demonstrativos neutros e invariáveis, com função de indicar algo que se encontra distante dos interlocutores. Todavia, verificamos por meio de pesquisas que esta definição é simplista, uma vez que este item pode possuir outros valores que dependem da situação comunicacional. Constatamos muitas divergências acerca dos

conceitos e particularidades envolvendo os demonstrativos. Logo, podemos dizer que essas divergências são variadas e o tratamento dado ao tema, por vezes, é bastante heterogêneo, tanto nas abordagens tradicionais quanto nas mais modernas.

Posto isto, verificamos alguns conceitos do item *aquilo* em alguns compêndios tradicionais, de maneira geral, ele pertence aos demonstrativos invariáveis, por não sofrer flexões de singular e plural ou de feminino e masculino. Sabendo disso, vejamos um quadro resumindo o que foi falado sobre esse item para a tradição:

O ITEM <i>AQUILO</i>	
Vitral (2007)	É classificado como pronome indefinido por não saber exatamente do que se trata.
Cegalla (2008)	É classificado como pertencente aos demonstrativos invariáveis, e também pode ocorrer com as formas o, a, os, as quando equivale a isto, aquilo, aquele (s), aquela (s) .
Bechara (2010)	É classificado como invariável e não pode indicar a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso. Ele mostra que devemos classifica-lo como masculino e não neutro. E as palavras mesmo, próprio, semelhante e tal , e podem funcionar com valor demonstrativo quando equivalem por esse, essa, aquele, isso, aquilo .
Rocha lima (2011)	Classifica como pertencente aos demonstrativos invariáveis e também pode ocorrer com as formas o, a, os, as quando equivale a isto, aquilo, aquele (s), aquela (s) .
Cunha e Cintra (2017)	É classificado como demonstrativo invariável, e denota o que está afastado da pessoa que fala e um afastamento no tempo. Ele mostra que o item pode adquirir valores afetivos.

Quadro 01: Item *aquilo* nas gramáticas tradicionais

Fonte: pesquisadora

A partir do quadro, averiguamos que existe uma consonância entres os autores em relação ao pronome *aquilo*, tendo em vista que é classificado como invariável e, normalmente quando usando, não se sabe a quem se referiu, já que não indica a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso.

Tendo em vista essas definições, se faz necessário verificar também alguns apontamentos sobre o item em estudo na perspectiva funcional, como é o caso de Castilho (2010, p. 498), que destaca que

no esquema ternário, “as gramáticas do português fixaram-se na função dêitica de *este*, *esse* e *aquele*, estabelecendo que esses vocábulos apontam para referentes localizados proximamente à primeira, a segunda e a terceira pessoa”. Todavia, o pesquisador informa que o esquema ternário não corresponde ao uso contemporâneo do português brasileiro (PB), e justifica afirmando que:

Primeiro, porque esses vocábulos não são exclusivamente dêiticos, não remetem unicamente as pessoas do discurso, como veremos a seguir. Segundo, porque mesmo em seus usos dêiticos eles não mostram uma estrita adesão às três pessoas do discurso (CASTILHO, 2010, p. 498).

Desse modo, para o pesquisador, a adesão ao sistema binário se dá porque o português brasileiro (PB) atenuou fortemente a representação da categoria de /pessoa/ entre os demonstrativos, dadas as transformações dos pronomes pessoais, que se irradiaram para os outros pronomes que exibiam igualmente esse traço. O que vem ocorrendo é que o lugar proximal é expresso indiferentemente por *este* e *esse*, e o lugar distal, por *aquele*.

Contudo, Castilho (2010) destaca que, embora exista uma disseminação do uso do esquema binário demonstrativo no PB, não se pode decretar que o sistema ternário dessa classe tenha desaparecido, pois na língua escrita, quando se configuram algumas necessidades dêiticas, esse sistema reaparece claramente. Outro aspecto destacado pelo autor é o fato de as gramáticas tradicionais focarem apenas nas propriedades dêiticas dos pronomes e não valorizarem a propriedade de foricidade². Com isso, o demonstrativo enquanto operador de foricidade:

1. Aponta para trás, retomando o que veio antes, situação em que teremos duas possibilidades: (i) retomada anafórica de um elemento expresso anteriormente, introduzido no discurso pelo artigo, no esquema *o* + substantivo β *este/esse/aquele* + substantivo, como em “*o brasileiro, esse desconhecido*”; (ii) retomada anafórica de um elemento não expresso, mas inferido do contexto,

2 Denominação dada por Castilho (2010) para se referir à propriedade dos demonstrativos de retomar ou antecipar os elementos citados no texto.

como em “*vim para a festa, mas esqueci aquele negocio, o presente*”; este movimento produz o efeito de ralentamento temático.

2. Aponta para frente, anunciando cataforicamente o que vira depois, situação em que o demonstrativo não tem um antecedente seja expresso, seja suposto, organizando-se/ o esquema *este/esse/aquele* + substantivo à *o* + substantivo, como em *esse desconhecido, o brasileiro*.

3. O substantivo especificado repete o substantivo anterior (especificado ou não), assegurada a identidade entre ambos. Esse processo pode ser representado pelo esquema *o* + substantivo à *esse* + substantivo: *e depois ja com o trator esse trator tinha pecas sobressalentes*. (CASTILHO, 2010, p.498-499).

A partir disso, Castilho (2010) expõe que ao contrário do que pregam as gramáticas tradicionais, a propriedade fundamental dos demonstrativos é a retomada de ideias (anáforas e catáforas) e não a dêixis. Dessa forma, os demonstrativos assumem um papel que suplanta os limites da sentença, contribuindo poderosamente para a articulação do texto.

Já Neves (2011[2000]) explana que *aquilo* não se refere nem ao falante, nem ao ouvinte, mas a algo ou alguém que não constitui pessoa do discurso (uma não pessoa). Sendo assim, *aquilo* “pode remeter a algo que esteja na própria situação de fala, mas nunca indica proximidade das pessoas do discurso (o lugar é *lá, ali*)” (p. 501).

(01) A clara voltou muito feliz da viagem a Manaus, conta Glória, terminando de se arrumar. Você precisa conhecer **aquilo lá**, era o que ela dizia. (p.502)

A autora também explica que ao se referir a não pessoa do discurso (3ª pessoa), o demonstrativo *aquela*³ pode remeter a algo que esteja fora da situação de fala:

(02) Onde é que eu acho **aquela** tratante? (p.502)

3 Neves (2011[2000]) explica que o mesmo pode ocorrer com o pronome *aquilo*, porém a autora não coloca exemplo com este item.

A partir do exemplo, percebemos que *aquela* se refere a uma pessoa que não está dentro da situação de fala, e o tom utilizado foi de ironia, sendo percebido pela palavra seguinte “tratante”. Além desse uso, Neves (2011[2000], p.502) destaca que o distanciamento das pessoas do discurso pode ser:

a) espacial

(03) É no centro da cidade, **naquela** casa branquinha bem na esquina da matriz!

b) temporal

Nós ganhamos, **naquela** época o Bangu ganhava sempre.

Ou ainda, os efeitos de distanciamento espacial e de distanciamento temporal podem somar-se ao texto:

(05) Quem era **aquela** criatura modelada em mármore que, todos os anos, **naquela** praça aberta ao mar, recebia a festa das escola? (p.502)

Em relação à organização do espaço situacional, Neves (2011[2000]) salienta que os pronomes demonstrativos quando faz referência textual, seleciona uma porção do texto. Logo, se houver mais de um nome antecedente, a referência com *aquela/aquilo* seleciona o mais distante.

O demonstrativo *aquilo* é usado como sujeito do verbo ser, para fazer uma definição irônica e geralmente depreciativa de algo:

(06) - Que atelier qual nada: **aquilo** é casa de mulher à toa. (p.506)

Neste exemplo, percebemos que o falante ao usar *aquilo* ironizou um ambiente, no caso *atelier*, fazendo referência a um lugar bagunçado, pois é caracterizado como *casa de mulher à toa*.

Diante dessa discussão, torna-se oportuno salientar que os estudos mencionados são um dos poucos existentes na literatura linguística acerca do item *aquilo*, o que reafirma a relevância da presente pesquisa. A seguir, vejamos nossos resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, discutimos os resultados da nossa pesquisa a partir da observação dos usos do item *aquilo*, nos dados de língua falada. No total, foram quantificadas 104 ocorrências deste item e sua flexões. A tabela 01, a seguir, apresenta a quantificação das ocorrências, verificados no *corpus* do Grupo Discurso & Gramática (Natal).

CIDADE	ITENS LINGUÍSTICOS	ITENS LINGUÍSTICOS	
Natal	Aquilo	70	104
	Daquilo	16	
	Naquilo	10	
	Aquilozinho	8	

Tabela 01: Quantificação itens linguísticos D&G

Fonte: A pesquisadora.

Como podemos observar, a tabela 01 mostra a gradação quantitativa dos itens linguísticos no recorte específico de língua falada. A seguir, analisamos alguns excertos retirados do *corpus* de análise observando os usos do item *aquilo* em situações reais de comunicação. Dito isto, vejamos as ocorrências 05 e 06:

(07) A grande expectativa do show foi **aquilo** tudo da Adriana Calcanhoto. ... (D&G, 35 – Língua falada)

(08) O filme não foi **aquilo** tudo que eu esperava. ... (D&G, p. 148 – Língua falada)

Examinamos, à primeira vista, que são semanticamente diferentes e atendem a necessidades comunicacionais e pragmáticas distintas. Chamamos atenção para a estrutura “não foi aquilo tudo” referindo-se à Adriana Calcanhoto. Verificamos que a expressão não foi usada para depreciar a cantora, mas sim para dá ênfase, reforça a grande cantora que ela é para seus fãs, ocasionando um efeito gradativo: “aquilo tudo da Adriana Calcanhoto”, personalidade, fama e competência profissional.

Por outro lado, em (08) verificamos que a estrutura “não foi aquilo tudo” apresenta o seu significado canônico, indicando decepção em

relação ao filme que não foi o que esperava. Portanto, os dois exemplos destacados ajuda, de alguma maneira, a justificar a premência desse trabalho de pesquisa que contemple os reverses desse item na língua portuguesa.

Ainda se faz pertinente destacarmos que em nosso *corpus* foi encontrado vários pronomes demonstrativos com suas funções prototípicas de referenciar algo na interação entre os interlocutores. Em relação ao *aquilo*, avistamos um predomínio do item já cristalizado como elemento que indica que algo se encontra distante, tal como demonstrado na ocorrência que segue:

(09) não ... quando é particular você só dá o recibo ... consulta quinhentos mil e pronto ... carimba ... coloca a data ... e **aquilo** serve como recibo ... quando você pagou a consulta ... pra você provar que pagou ... né? aí o paciente ... faz a ... a consulta ... se for pra fazer a cirurgia particular ... ele vai dá o orçamento ... pra assim ... ele divide em até duas vezes ... se for num valor muito alto ... né? ... (RF19/D&G/:122 – Língua falada)

No exemplo, verificamos que o item em estudo foi usado em sua forma já cristalizada, como dito anteriormente, com a função de se referir a algo que foi dito antes, sendo assim, possível de identificar pelos interlocutores a que o *aquilo* está se referindo.

O tratamento funcionalista que lançamos sobre o *aquilo* adensa a percepção de que há matizes semânticos diversos no uso de um mesmo item. O cerne da informação é avaliado por mecanismos discursivos que são acionados pelo uso linguístico, corroborando o caráter multifuncional do item. Em vista disso, é possível identificar várias subfunções realizadas por um mesmo item, viabilizadas pela capacidade de adentrar nos variados contextos. Nessa conjuntura, a ocorrência a seguir, também retirada dos nossos dados, é um bom exemplo de como este item se comporta:

(10) ... aí virgindade... eles deixa pra lá... diz... a isso é coisa de... de... de lesão... num sei quê... isso aqui num tem mais... num sei... isso aqui é sem graça num sei o quê... aí num... num dá... aí por isso que ele... quando vai procurar... eu num se eles é... se eles perguntam ... se é ou num é... aí é difícil... como esse negócio... como esse negócio também

da... da AIDS né? Que tá meio perigoso... eles também num tão nem aí... tem um... tem:: namo/ que é assim... namoro que sai... vai... fica dentro do carro... faz **aquilozinho**... esquece... de colocar preservativo... e:: assim... aí acontece as coisa... (LF16/D&G:169 – língua falada) falada)

Contrariando as regras gramaticais, em (10) observamos que o falante emprega *aquilozinho* para fazer referência a uma conotação sexual, assim, inferimos que o falante com a intenção de suavizar que estavam fazendo sexo dentro do carro, prefere usar o pronome demonstrativo em sua forma no diminutivo.

A partir dessas ocorrências que destacamos se faz necessário pensar em um ensino de língua portuguesa que não se preocupe apenas com a forma do item, mas que leve em consideração, sua função, seu contexto de uso, demonstrando que a língua não é estática, mas se modifica de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes. Isto nos lembra de uma citação de Tavares (2012, p. 41) ao que assegurar que “os significados das formas linguísticas são negociáveis em maior ou menor extensão.” Portanto, de acordo com a autora, na língua existem significados relativamente fixos, que se fixam a cada uso, à medida que outros, de caráter mais gramatical, “dependem mais do contexto circundante para serem interpretados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, verificamos que o tratamento funcionalista que lançamos sobre o *aquilo* adensa a percepção de que há matizes semânticos diversos no uso de um mesmo item. O cerne da informação é avaliado por mecanismos discursivos que são acionados pelo uso linguístico, corroborando o caráter multifuncional do item. Em vista disso, é possível identificar várias subfunções realizadas por um mesmo item, viabilizadas pela capacidade de adentrar nos variados contextos.

Neste estudo do item invariável *aquilo*, exploramos a enquanto forma vinculada de uma função que concretiza o discurso, e nele se materializa a gramática ao procurar atender necessidades comunicativas do usuário situado num contexto determinado. Assim, o ensino de língua portuguesa deve levar em consideração o estudo reflexivo, orientando-se em condições reais de comunicação. Portanto, as

práticas de análise linguística em sala de aula (deveriam) oportunizar o aluno a reflexão sobre a língua, a compreensão do sistema linguístico e de usos da língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. Ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 22.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. 2. Ed., São Paulo: Editora UNESP, 2011. 24.

ROCHA LIMA, C. H. Gramática normativa da língua portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SILVA, J. R. (Inter)subjetividade e extensão semântica em construções com aquele. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. (orgs.) **Variação e mudança em perspectiva construcional** [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2018. 26. 23.

TAVARES, M. A. Gramática emergente e o recorte de uma construção gramatical. In: SOUZA, E. R. **Análise e descrição**. São Paulo: Contexto, 2012. p.33-51.

VITRAL, L. **Gramática inteligente do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

O SINDICATO COMO EDUCADOR E EDUCANDO

NERICILDA BEZERRA DA ROCHA¹

RESUMO

O presente trabalho articula o debate teórico dos clássicos do marxismo sobre sindicatos e a educação política dos trabalhadores a partir da categoria da práxis. Como se desenvolve a educação política e a consciência para processos de resistência a partir de uma práxis ancorada em um projeto de emancipação da classe trabalhado? Como Marx, Engels, Gramsci analisaram isso à luz do seu tempo? Abordaremos como essa práxis política educativa é uma linguagem de resistência visto que organiza, mobiliza e desenvolve a consciência de classe.

Palavras-chave: Sindicato. Práxis. Educação

1 Graduada em pedagogia

O SINDICATO COMO EDUCADOR E EDUCANDO

A discussão a respeito da educação dos trabalhadores ou, mais especificamente, da formação política não é nova no seio da história do movimento operário. Pelo contrário, dada sua importância fundamental, essa temática foi e continua sendo alvo de intenso, acalorado e, por que não dizer, polêmico debate.

Ainda que Marx e Engels não tenham escrito nenhuma obra exclusiva sobre isso, essa temática é transversal a toda sua obra, haja vista que sua grande preocupação, a partir da interpretação que eles têm da nova sociedade surgida com a revolução industrial, é dotar o proletariado, considerado por eles como a única classe potencialmente revolucionária, de um projeto político de emancipação para superar a nova sociedade.

Nesta direção, é importante resgatar o sentido da formação humana em Marx e o lugar do proletariado nessa formação. Como diz Marx, na VI Tese sobre Feuerbach, “o homem é o conjunto das suas relações sociais”, ou seja, o homem é um ser historicamente social; confirma sua consciência na existência, justamente porque a atividade ideal é a sua atividade social. É a relação que estabelece com a natureza para transformá-la, ou seja, o trabalho, o desencadeante de um processo histórico que modifica a natureza e o próprio homem num processo contínuo. Eis o ponto de partida do materialismo marxiano.

Para Marx e Engels (2007, p. 36) “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias” o que significa que o ser humano é determinado pelo seu modo de vida, mas também pode alterá-lo. Entretanto, para mudar a si mesmo, os homens precisam revolucionar as circunstâncias que mantêm este modo de viver.

Guiados por esta compreensão, tanto Marx quanto Engels, vão concentrar toda sua obra e militância, no combate ao tipo de formação econômico-social que oprime o homem na sua condição humana. E este combate passará centralmente pelo processo de educação da classe trabalhadora, por ser a classe social que mais sente a opressão do capital e que por isso potencialmente poderá construir sua superação.

Segundo Suchodolski (1976, p. 69-70), “para muitos as tarefas fundamentais da educação consistem em educar o coração e a virtude; para Marx e Engels tem a maior importância o desenvolvimento da consciência e o despertar pela revolução”, sendo, portanto, a

prática revolucionária da classe trabalhadora na luta pela sua emancipação, o único caminho para a verdadeira formação de homens novos (SUCHODOLSKI, 1976, p. 179).

Esta luta pela sua emancipação se desenvolve num complexo de relações que perpassam vários espaços de vivência da classe trabalhadora; espaço laborativo, família, moradia, partidos, associações, escolas, greves, sindicatos, etc. Para o que pretendemos neste trabalho, que se relaciona com o papel dos sindicatos no século XXI no que diz respeito a uma práxis política que contribua com a classe na luta pela sua emancipação.

O ponto de partida de Marx e Engels são as relações sociais de produção que os homens estabelecem na vida real. Os principais elementos ontológicos da materialidade dos fundadores do materialismo histórico e dialético são: a existência dos indivíduos físicos, suas ações e as condições materiais de vida encontradas e as que eles constroem. Partindo desses elementos, os fundadores do materialismo histórico-dialético afirmam que o fundamento da história é a atividade humana ao destacarem que “toda a historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua transformação pela ação dos homens no decorrer da história” (MARX; ENGELS, 2001, p. 10).

Para Sousa Junior (2011), essa ação dos homens a que se referem Marx e Engels é a práxis humana e o trabalho. Segundo ele, “se o trabalho é a atividade que produz materialmente a própria vida, e se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações num movimento constante, num processo infinito, então não há como se recusar o caráter educativo imanente a toda a história da formação do homem” (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 23). Consideramos que a categoria trabalho quanto a categoria da práxis, entendidas como atividade humana transformadora e criadora, centrais na formação do homem, lançam luzes para a apreensão do objeto a ser investigado, a saber, o papel do sindicato na construção de uma consciência para além dos limites do capital.

Entretanto concordamos com Kosik (1995) quando afirma que a categoria da práxis tem uma dimensão de maior amplitude que o trabalho na formação do homem:

A práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a

natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angustia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como 'experiência' passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis. (KOSIK, 1995, p. 224).

Para Kosik (1995), na sua essência e universalidade, a práxis é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). "A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teórica; é determinação da existência humana como elaboração da realidade" (KOSIK, 1995, p. 222).

Nos apoiaremos também em Konder (1992) que nos ajuda na compreensão da categoria práxis. Para o autor, práxis é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; neste sentido, práxis é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115). Konder nos fornece ainda sua compreensão da relação da práxis com a teoria. Para ele, a teoria é um momento necessário da práxis para distingui-la das demais atividades praticas meramente repetitivas.

Vásquez (1986) examinando os textos clássicos marxiano, ata os múltiplos fios do conceito de práxis, tomando-a como a) fundamento do conhecimento; b) critério da verdade; c) unidade da mudança do homem e das circunstâncias, e, finalmente, d) dos lastros da interpretação do mundo com a sua transformação.

Para o filósofo espanhol, a relação entre teoria e práxis é para Marx "teórica e prática; prática na medida em que a teoria como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente" (VASQUEZ, 1986, p. 117). E afere que como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo.

Já em *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx começou a desenvolver uma concepção de práxis diferente da dos pensadores

até então. Ao destacar que “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2004, p. 110), Marx se refere ao fato de que na relação contraditória do trabalhador com o objeto de seu trabalho, o homem pode construir as condições para a superação desta contradição. Ou seja, na experiência das lutas da classe trabalhadora o sujeito potencialmente revolucionário pela sua localização na sociedade do capital, pode adquirir pela sua práxis, a consciência de que necessita superar esta sociedade. Em outra passagem dos

Manuscritos, o jovem Marx sinaliza a importância da relação teoria e prática da classe trabalhadora como condição para a fundamentação de um projeto emancipatório, vejamos:

Assim como pelo movimento da propriedade e da sua riqueza, assim como da sua miséria-ou da riqueza e miséria materiais e espirituais – a sociedade que vem a ser encontra todo o material para esta formação, assim também a sociedade que veio a ser produz o homem nesta total riqueza da sua essência, o homem plenamente rico e profundo enquanto sua efetividade. [...] Só pela energia prática do homem e, por isso, a sua solução de maneira alguma é apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma efetiva tarefa vital que a filosofia não pôde resolver, precisamente porque a tomou apenas como tarefa teórica. (MARX, 2004, p. 111)

O que Marx nos está dizendo é que a teoria em si é inoperante, por mais radical que ela seja, para deixar de ser inoperante ela necessita se realizar em força material, e segundo os fundadores do materialismo histórico-dialético, essa passagem da teoria à práxis revolucionária, é determinada pela existência de uma classe social, o proletariado. Como afirma Vásquez (1986, p. 129), “nem a teoria por si mesma pode emancipar o proletariado, nem sua existência social por si só garante sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação”.

As elaborações de Marx e Engels sobre sindicatos em seu tempo, assim como sua militância e acompanhamento da dinâmica do movimento operário, esta perpassada pelo objetivo, de que o proletariado

adquira consciência de sua situação para que seja capaz de ser o portador de sua própria emancipação, articularemos a concepção de sindicatos.

A PRÁXIS POLÍTICA COMO PROCESSO EDUCATIVO

Recordemos que em *A miséria da filosofia* (2001), Marx descreve como as condições objetivas do novo modelo de sociedade advindo da revolução industrial engendra as potenciais condições de organização, luta e desenvolvimento da classe trabalhadora:

As condições econômicas tinham transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta, de que só assinalamos algumas fases, essa massa reúne-se, constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política. (MARX, 2001, p. 151).

Ora, Marx nos está dizendo que há um processo de luta permanente em que a classe irá constituindo-se como tal. É nessa luta política, nesse percurso, que os vendedores da força de trabalho vão construindo laços comuns, comunidades de interesses e forças organizativas determinadas. Em outros termos, começam a se constituir como classe. Sua formação passa por várias etapas, em um primeiro momento formavam uma massa dispersa por todo o país e dividida pela concorrência entre si. Mas com o desenvolvimento da indústria, a concentração de mão de obra em empresas que chegam a reunir milhares de empregados, condições de organização e luta mais favoráveis são criadas.

Compreende-se que o grande projeto educativo dos fundadores do materialismo histórico e dialético, é como fazer com que a classe que se forma objetivamente pelas condições estruturais da indústria, se desenvolva em classe-para-si, ou seja, dotada conscientemente de uma estratégia emancipatória que é o projeto da revolução social. Esse desenvolvimento, ou seja, esse reconhecimento enquanto classe, de sua condição e da necessidade de mudança, ocorre na práxis e pela práxis política, no campo da luta de classes e não no campo do

pensamento. Elucidativo quanto a isso, recorreremos à *Segunda Tese sobre Feuerbach* quando afirma:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim, uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2001, p. 100).

Nisto concerne a importância que Marx, Engels, Lenin, Gramsci e Trotsky atribuem as organizações do proletariado, sejam as associações, sindicatos, comissões de fábrica, partidos, etc., não é a elas em si mesmo, mas ao papel de organizador coletivo que exercem possibilitando que os trabalhadores se transformem em força material de transformação e autotransformação.

Reputamos ser útil recordar de que a história em Marx e Engels (assim como em Lênin, Gramsci e Trotsky) não é um processo simples, linear, cronológico e natural. A atividade social, motor da história, vê-se diante de forças, das quais ela é criadora e que, paradoxalmente, se levantam como uma barreira ante as expectativas de indivíduos e grupos, as quais, impiedosamente, destroem os seus cálculos. Diferentemente dos céticos, no entanto, Marx e Lênin acreditam que a pedagogia de ferro do capital ensina, que a luta de classes instrui e treina, e que, nesse trajeto, o proletariado adquire conhecimentos políticos. Desse modo, o proletariado se vê ante a possibilidade de não apenas instintivamente, mas, notadamente, de forma consciente, fazer frente aos martírios do capital e da ideologia que parece lhe unguir com o óleo miraculoso da eternidade. Quando a luta simples do trabalhador com o patrão se torna uma luta de classe com classe, uma luta política, finalmente, a massa que se reúne se transforma em classe para si mesma.

Recordemos que em Engels e Marx uma das tarefas centrais das primeiras associações e sindicatos era superar a concorrência entre os trabalhadores, criar laços de solidariedade de classe. Para eles, as greves eram escolas de guerra dos trabalhadores contra a burguesia, e a luta pelo salário que acabava se transformando em uma luta pelo direito às associações, Marx chamou de guerra civil. E mais,

considerava que estas lutas preparavam para uma batalha futura. Ora, há uma profunda compreensão de que os trabalhadores aprendem e ensinam, com sua ação. Uma ação que deve estar guiada por uma batalha futura, consciente. Afinal, “a consciência nunca pode ser mais que ser consciente, o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2001, p. 19).

A importância dada a toda e qualquer luta econômica da época, as lutas diárias da classe conforme vimos no breve resgate histórico sobre os sindicatos, e de igual maneira a polêmica com Proudhon que desprezava a luta pelo salário, aliás, para Marx, o que os proudhonistas não enxergavam era que nessa realidade concreta do proletariado, a luta por salário e as greves, imbricavam lutas econômicas e políticas e, por conseguinte, o fazer-se da classe operária enquanto classe. Eis um sentido político educativo profundo da polêmica entre Marx e Proudhon.

Marx, Engels e Lenin, Gramsci e Trotsky estavam convencidos de que os sindicatos atuam como educadores porque são vistos por estes como , organizadores coletivos para que a classe através de sua práxis possa ir desenvolvendo uma consciência da necessidade de superação do modelo econômico e societal assentado na exploração. Entendiam conforme apresentamos até aqui, que os sindicatos eram meios importantes de luta, não era o fim, e sim parte inseparável de uma estratégia que ultrapassava o seu raio de ação. Esse entendimento nunca fez com que Marx e Engels desprezassem ou diminuíssem a relevância do movimento sindical, notadamente, o papel educativo em relação aos seus membros que, na dobra do século XIX para o XX, contavam aos milhões pelos quatro cantos do mundo, especialmente na Europa.

E esse aprendizado ocorre independentemente se a luta empreendida por seus interesses resulta vitoriosa ou não. Esse aprendizado como processo, a partir da dinâmica real do movimento operário, que às vezes são movimentos vitoriosos e outras vezes não, está explícito no *Manifesto Comunista* de 1848, quando Marx e Engels abordando as várias etapas de desenvolvimento pelas quais passam o proletariado, afirmam:

Às vezes, os operários são vitoriosos, mas apenas por certo tempo. O fruto real de suas lutas não está no resultado imediato, mas na união sempre crescente dos operários. Esta união é facilitada pela melhoria dos meios

de comunicação que são criados pela indústria moderna e que põem os operários de diferentes localidades em contato uns com os outros. Apenas este contato foi necessário para centralizar as numerosas lutas locais, todas do mesmo caráter, em uma luta nacional entre as classes. Mas toda luta de classes é uma luta política. (MARX; ENGELS, 2009, p. 50).

A fundação da AIT é um bom exemplo onde se relacionam práxis política e práxis revolucionária. Marx opinava que se o poder do capital tendia a assumir uma dimensão internacional, cabia aos operários, se quisessem ter êxito nas suas lutas contra os capitalistas, também organizarem-se enquanto força internacional. Foi isso que Marx procurou demonstrar para os líderes operários de seu tempo. A unificação dos esforços do proletariado eram, portanto, uma exigência posta pelo desenvolvimento do capital. Para que o proletariado mantivesse a eficácia de suas lutas de resistência contra as usurpações dos capitalistas, deveriam, portanto, unificar, generalizar e dar uma dimensão internacional à sua organização (e às suas lutas). A Internacional tinha, precisamente, essa importante função apoiar as greves (e lutas operárias) dos diversos países, cuja meta final seria a própria emancipação econômica da classe operária.

Nessa perspectiva, haveria uma relação íntima (e enriquecedora) entre *movimento sindical* e *movimento político* dos trabalhadores, mas não apenas isso - para Marx, não havia uma separação efetiva entre os dois momentos da ação operária. Tanto o momento da luta defensiva pelo salário e pela vida dos operários quanto o seu momento superior, o movimento político, de unificação e generalização das lutas operárias, visando a conquista do poder político, compunham o movimento do proletariado pela abolição do sistema do salário, pela sua total emancipação.

Lênin, em seu clássico *Que fazer?* (1978) - obra em que o autor se opõe a visão e a prática política dos economicistas - afirma que não há movimento revolucionário sem teoria revolucionária, ressaltando e confrontando o desprezo que seus oponentes no debate têm com relação à teoria. Aqui, não há oposição entre teoria e prática, pois, para Lênin, a atividade prática não está contraposta à atividade teórica, conforme, décadas depois, Vásquez ratifica.

A práxis política e a consciência operária, para Lênin, se articulam como uma totalidade, e, nesse sentido, é um desserviço dos economistas, opor a atividade concreta do operário à ação política, uma vez que é a segunda que pode oferecer ao operariado o embasamento necessário para uma consciência do conjunto mais complexo da história, incluindo a compreensão de seu lugar social e da possibilidade de influir na mudança do mundo.

Se, nas palavras de Vásquez, “a passagem da filosofia à realidade requer a mediação dos homens, e da práxis” (1986, p. 127), em Lênin, a passagem do domínio do capital à emancipação humana requer a mediação do proletariado como classe tendencialmente revolucionária. Em sua práxis ontocriativa, o proletariado se encontra diante da possibilidade de se atinar com a formação de uma consciência política que aponte, para usar a conhecida formulação de Mézaros, “para além do capital”. Lênin está imbuído dessa convicção e o tema da consciência é interno a toda reflexão que ele desenvolve em *Que fazer?*, notadamente, e em parte considerável de seu trabalho voltado para questões como luta de classes, classes sociais, sindicatos, partido revolucionário e revolução.

A consciência de classe é constituída de fluxos e refluxos, e, nesse sentido, é sempre uma obra em construção, uma obra inacabada, um gesto impreciso em busca de uma definição, a articulação de um caminhar e de um pensar que nem sempre apresentam em si uma sintonia fina. Independentemente disso, a formação da consciência não é o produto de uma reflexão fechada em um quarto escuro, mas o resultado dialético de movimentos que, em última instância, decorrem da práxis, unidade irresistivelmente humana, totalidade constituída de desempenho e reflexão.

Em Lênin, a consciência política do proletariado, com vistas a levá-lo além dos limites profundos da ordem do capital, coincide com a efetivação do socialismo como força material, e não apenas como ideologia de determinados grupos isolados das massas. Quando Lênin afirma que essa consciência é exterior à luta econômica, de fato, ele está declarando que a luta política não decorre simples e diretamente da luta econômica. É de fora da luta elementar do trabalhador com o patrão que aflora a luta política, de classe com classe, que é mediada por mil fios quase imperceptíveis, e da qual brota a consciência para si das massas que se reúnem.

Essa consciência não decorre de uma práxis superior, orgânica, que, hipoteticamente, ignora a luta molecular, elementar, do proletariado, uma vez que a práxis humana não despreza aquilo que se define por ser simples e básico, e tampouco mistifica as formas mais desenvolvidas da luta de classes, expressa na luta política. A práxis revolucionária incorpora e articula as formas elementares e orgânicas da luta de classes em uma só e mesma perspectiva: a superação da ordem do capital e a criação das condições que impulsionem a emancipação humana. Eis o segredo da práxis revolucionária e da consciência que lhe é inerente.

Marx e Lênin nunca desprezaram a importância da educação no sentido formal do termo. Acontece que eles sempre observaram e admitiram a existência de práticas pedagógicas que se espriam além dos muros das instituições educacionais reconhecidas: escolas, colégios, universidades etc. O proletariado se nutre pedagogicamente dessas práticas que se desenvolvem paralelamente à educação formalizada. Num mundo em que as instituições escolares não deixam de estar permeadas pelo signo de classe, essa educação paralela desempenha papel obrigatório no que diz respeito à formação da consciência política do proletariado. Não é mera coincidência que as instituições do Estado e as representações patronais, irrefutavelmente, buscam enfraquecer e controlar as organizações nascidas das mãos e necessidades da classe trabalhadora.

O Estado e a burguesia, num primeiro momento, tentam impedir e ilegalizar as organizações oriundas da classe trabalhadora: associações, sindicatos, ligas, partidos etc. A força da luta de classes e da práxis transformadora do proletariado e de suas organizações impediram que esse desiderato estatal-burguês pudesse obter êxito. As organizações da classe trabalhadora resistiram e conseguiram se sobrepôr ante a tentativa liquidacionista do Estado e dos patrões. Parece-nos suficiente que se estudem as décadas de luta dos trabalhadores britânicos para obterem o reconhecimento legal de suas entidades e que se examinem detidamente as leis contra os socialistas na Alemanha bismarkiana. Esses são momentos nos quais a classe que vive da venda de sua força de trabalho e suas representações sociais e políticas se veem obrigados a resistir ao sistema repressivo empresarial-estatal. Essa resistência cria um acúmulo político e esse se revela um pressuposto essencial no processo de educação política do proletariado. A reação burguesa-estatal não custa a se articular e essa articulação resulta

no controle legal das instituições e atividades organizadas pelos trabalhadores. Os sindicatos são legalizados. O preço disso é a tentativa de cooptá-los e torná-los dóceis ante o domínio arrasador do capital. Desse modo, a formação da classe, no limite de suas organizações, não se faz sem contradições.

Basta que seja lembrado o processo de domesticação dos partidos socialistas, surgidos no calor das lutas da dobra do século XIX para o XX; processo que se faz, sobretudo, a começar da primeira grande guerra, mas que segue ao longo dos anos, tornando essa importante conquista dos trabalhadores em ferramenta de preservação da ordem do capital. Processo muito semelhante acontece com o sindicalismo que, notadamente, no correr do século XX, se transforma em parte um instrumento de conciliação com a ordem existente. Malgrado essas contradições, os partidos socialistas e os sindicatos cumprem, num dado momento, importante papel formador das classes trabalhadoras, e, no caso do movimento sindical, ainda hoje, é perceptível o papel que desempenha nas lutas sociais de resistência, e dessa maneira, na educação política de amplas massas, que, em geral, ou estão alijadas da educação formal ou por ela passam de modo um tanto quanto aligeirado.

Assim, as organizações da classe trabalhadora permitem que o senso comum do trabalhador se defronte com a possibilidade de superá-lo dialeticamente. Superá-lo dialeticamente significa incorporá-lo e articulá-lo a um senso crítico que decorre do confronto capital-trabalho, e por meio de múltiplas mediações enseja a possibilidade de um salto em direção a uma consciência para si. Essa consciência nunca é dada individualmente. Ela é produto acabado das lutas coletivas e só coletivamente consegue se encher de êxitos. A práxis revolucionária compreende essa perspectiva coletiva. Individualmente, o homem consegue interpretar o mundo, mas transformá-lo, na perspectiva marxiana da tese 11 (Teses sobre Feuerbach), só mediante a ação coletiva.

Marx e Engels (2007) afirmam n' Ideologia Alemã que é a revolução e não a crítica espiritual a força propulsora da derrocada prática das relações sociais existentes, e por isso quando Marx concebe a práxis, de modo amadurecido, ele a toma como práxis revolucionária. Gramsci, quando se refere à filosofia da práxis, ele não quer somente driblar a censura fascista, mas, igualmente, destacar o conteúdo prático, ativo e revolucionário imerso no legado de Marx. Esse conteúdo se vincula à

compreensão da inatingibilidade de uma sociedade justa sem superar a linha que separa o domínio do capital de um horizonte social igualitário. Em larga escala, a consciência política do proletariado avança concomitantemente com a compreensão dessa inatingibilidade concreta há pouco indicada. Pela práxis revolucionária é que o trabalhador realiza um exercício decisivo de educação política.

Segundo Suchodolski (1976), na obra de Marx e Engels, o princípio educativo central passa pelo conceito de revolução protagonizada pelo proletariado para sua libertação. Não apenas a revolução em seu momento, mas todo o processo revolucionário de luta pela transformação das relações contraditórias da sociabilidade burguesa. No mesmo sentido, Sousa Junior (2011) reforça que para Marx, não se trata de especular sobre a formação dos indivíduos em geral, nas nuances multifacetadas da sociedade burguesa, mas de considerar que a natureza contraditória dessa sociedade, ao mesmo tempo em que estabelece relações alienadas/estranhadas entre homens alienados/estranhados, cria as condições de desenvolvimento de uma práxis revolucionária (SOUSA JUNIOR, 2011, p, 34).

E o processo histórico de educação do proletariado não exclui os produtos de todas as suas variáveis. Somente a sua prática criadora, que convive com momentos de fluxos e refluxos, pode ensejar consistência a um projeto que aponte para superação da ordem vigente. A ideologia socialista como afirmava Lênin, vem do exterior da luta econômica, mas só se torna força material se o proletariado a toma como sua ideologia e não como uma ideologia que lhe é estranha, imposta e impertinente. Essa unidade do movimento operário com a teoria marxista efetivada em ação transformadora é a práxis política e práxis revolucionária como processo. Entendendo a revolução socialista como um processo educativo desde sua gestação mais remota até a consolidação de suas estruturas econômicas, políticas, jurídicas e consumação de seus princípios éticos.

Ainda sobre o processo de educação política dos trabalhadores, é pertinente recorrer a Mészáros (2008) quando este destaca que o fundamental é a organização e a luta pela transformação social do proletariado, e que não há outra saída senão romper com a lógica de mercado para, só então, educar para que a vida proporcione uma “contra-internalização” dos sentidos que propagam a lógica do metabolismo social do sistema capitalista. Esta “contra-internalização” nada

mais é que a “contraconsciência”, ou seja, um primeiro passo para romper com a lógica desumanizadora do capital. Ainda na perspectiva do autor, a contraconsciência se caracteriza pelo posicionamento contrário à interiorização dos ideais do sistema.

Os contornos do conflito entre capital e trabalho da época de Marx passando por Gramsci e chegando a Mészáros sofreram muitas transformações. Logo, os organismos de representação da classe também. No entanto, não é nosso objetivo discorrer sobre estas mudanças. O que nos interessa é a nitidez de que essa educação política da classe trabalhadora por uma práxis político que pressuponha um projeto emancipatório, fortalece a classe no sentido que a educa na luta de confronto/enfrentamento com o capital e todo seu arsenal institucional e não na conciliação de classes.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global Editora, 1986.

GRAMSCI, A.; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de fábrica**. Tradução de Marina Borges Svevo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HOBBSAWN, E. J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBBSAWN, Eric. **Mundos do Trabalho**. 2. ed. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LENIN, Vladimir Ulianov. **Que fazer?** 2. ed., Lisboa/Portugal: Avante, 1978.

LENIN, Vladimir Ulianov. **Sobre os sindicatos**. São Paulo: Livramento, 1979.

MARX, K e ENGELS F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001.

MEHRING, Franz. **Karl Marx: A história de sua vida**. São Paulo: Sundermann, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETO, J.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA Jr., Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. 2 ed., São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

TROTSKY, L. **Os sindicatos na época da decadência imperialista**. 1940. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1940/mes/sindicato.htm>>. Acesso em: 03 nov 2018.

O USO DA LITERATURA COMO FERRAMENTA DE COMBATE AO RACISMO EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE FORTALEZA-CE

RAQUEL SIQUEIRA DA SILVA¹
PAULO VICTOR DA SILVA SOUSA²
JULIA FERNANDES DO NASCIMENTO³
FRANCINALDA MACHADO STASCXAK⁴
JULIANA SILVA SANTANA⁵

RESUMO

A diversidade é algo que caracteriza a construção da nação brasileira e é exatamente a partir dessa diversidade que deveria ser celebrada com grande entusiasmo e alegria que surge os elementos fundantes do racismo e do preconceito os quais são capazes de promover a segregação entre as pessoas. Na perspectiva de romper com esses elementos promotores da segregação diversos autores tem buscado com seus textos dos mais variados gêneros literários ajudar os leitores a perceber a beleza existente nesse contexto de diversidade. Desse modo, o presente estudo teve como objetivo compreender como a literatura auxilia no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. A construção deste texto surge à luz de uma pesquisa

- 1 Graduada do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, raquel.siqueira@aluno.uece.br;
- 2 Graduando do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, oluap.silva@aluno.uece.br;
- 3 Graduada do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, julia.nascimento@aluno.uece.br;
- 4 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, naldascxak@gmail.com;
- 5 Professora orientadora: Doutoranda pela Universidade Federal do Ceará - UFC, juliana.santana@uece.br;

de cunho qualitativo que visou a identificar a partir das vivências e falas pedagógicas de uma professora que atua em uma escola da rede pública de Fortaleza-CE localizada na região periférica da referida cidade, a respeito da temática étnico racial e o uso da literatura infantil como principal ferramenta na construção de uma cultura antirracista com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse cenário, levantaram-se reflexões sobre o papel da literatura infantil no seu uso histórico, pedagógico, cultural e social. O processo de elaboração dessa pesquisa que aborda literatura e racismo teve aporte dos autores SILVA (2009), FÉNELON (1651-1710), COUTINHO (2008) SOARES (2020) e na Constituição Federal de 1988. Assim sendo, concluiu-se que a literatura é capaz de auxiliar no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Racismo, Cultura, Identidade.

INTRODUÇÃO

A literatura na escola pode ser o primeiro contato da criança com os livros, é onde ocorrem as descobertas, os aprendizados e é através da leitura que se desenvolve a imaginação, a oralidade, a construção do pensamento crítico. O presente artigo apresenta o uso da literatura como ferramenta de combate ao racismo em uma escola da periferia de Fortaleza, com o objetivo de compreender como a literatura auxilia no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

A escravidão no Brasil durou mais de 300 anos e foi responsável pela dizimação de milhares de pessoas africanas e indígenas, mesmo após a abolição da escravatura foi implantada uma política que fortalecia ainda mais a exclusão do acesso à educação e à moradia aos povos étnico-racial no decorrer dos anos através das políticas educacionais. Então, a história do Brasil por muitos anos foi contada pelo povo europeu que sempre subjugou o negro, colocando-o como incapaz e servil.

A literatura possibilita mostrar a verdadeira história do povo brasileiro e mostrar os verdadeiros heróis, guerreiros e guerreiras, reis, rainhas, médicos, professores, advogados que resistiram e resistem até os dias atuais. Dessa forma, pela valorização e inquietação pelo conhecimento surgiu a seguinte indagação: Como a literatura pode colaborar para a construção de uma educação antirracista?

Na infância, a criança já está em processo de construção de personalidade, de gostos e desejos e por isso é importante ressaltar as diversidades culturais e étnico-raciais para que a criança negra ou branca consiga conhecer e entender a história do povo brasileiro, sendo capaz de identificar e combater as injustiças sociais desde pequena e ao seu modo, além de construir uma identidade sólida e ver a si como parte de uma sociedade capaz de transformar o meio social.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), tendo como principal instrumento de coleta de dados uma entrevista com uma docente que atua em uma turma do 1º ano do ensino fundamental em uma escola da periferia de Fortaleza-CE, bem como dos dados obtidos após a fala da professora diante da discussão realizada em sala de aula sobre a temática racial, da leitura do livro *O Lápis cor de pele* da autora Daniela Brito e uso de uma manchete que abordava a temática do racismo nas redes sociais.

Assim sendo, pôde-se observar a partir dos dados obtidos que a docente expressa uma valorização do uso da literatura no processo de construção da identidade dos pequenos, o que perpassa a realização de ações simples que são realizadas em sala de aula, mas que são capazes de combater eficazmente o racismo. Desse modo, essa investigação apresenta como conclusão que a literatura é uma ferramenta capaz de auxiliar no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

Esse texto foi escrito em seções, na qual inicia com a introdução a fim de expor a temática abordada, a questão norteadora e o objetivo do estudo, seguido pela metodologia que tem como finalidade discorrer sobre os meios utilizados no processo de realização da pesquisa. No referencial teórico, busca-se demonstrar que esta pesquisa está amparada por estudos científicos, já na seção resultados e discussões apresenta-se e analisa-se os dados obtidos na pesquisa em campo, além das considerações finais que visa a apresentar ao leitor a conclusão obtida ao final da pesquisa.

METODOLOGIA

O estudo deu-se com base na realização de uma atividade solicitada na disciplina de Português I do 5º semestre do curso de pedagogia no qual a Professora Doutoranda Juliana Santana solicitou a construção de um relato de experiência ou artigo após a vivência em uma aula de campo, isto é, a observação de aula de português nos anos iniciais do ensino fundamental. A referida atividade foi realizada em uma escola da rede pública de Fortaleza-CE localizada na região periférica dessa cidade em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. O tema do artigo e os pontos a serem observados estavam decididos antes da concretização da aula de campo para que houvesse uma riqueza maior de detalhes no foco da pesquisa.

Analisamos, no decorrer da aula de campo que a sala de aula era um lugar bastante arejado contendo janelas facilitando a entrada de ar, livros organizados nas prateleiras em um lugar específico do cantinho da leitura para aconchegar as crianças e a professora adquiriu uma colcha de retalhos para esses momentos de leitura.

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa através de dados obtidos após a observação da aula de campo, acompanhada de

uma entrevista semiestruturada com a docente, além das reflexões realizada em sala de aula a partir da discussão sobre a temática racial com o enfoque maior sobre a descoberta das diversas tonalidades de pele que teve como apoio didático a leitura do livro *Lápis cor de pele* da autora Daniela Brito e uma manchete com o tema de racismo nas redes sociais. De acordo com Minayo (2001, p. 14) “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para termos mais informações sobre a temática presente nesta aula foi realizado com a docente uma entrevista semiestruturada que inicialmente continha cinco perguntas, mas pela fluidez e interesse dos pesquisadores, foram adicionadas mais cinco perguntas totalizando dez. A entrevista foi concretizada no intervalo do lanche das crianças, todas as perguntas já estavam formuladas, porém não foi seguida uma sequência rígida, além de que surgiram novas. A entrevista trouxe pontos cruciais sobre como a docente compreende e traz discussões sobre o racismo, a literatura afro-brasileira, além de fazer a junção dos conhecimentos prévios das crianças com a literatura étnico-racial.

A aula de campo ocorreu no mês de setembro de 2022 no turno da manhã. A entrevista foi gravada no aparelho celular de um dos pesquisadores e teve duração de 7 minutos e 23 segundos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Abordar literatura infantil e consciência étnico-racial do ponto de vista histórico é uma prática que contempla extremos, uma vez que apesar do progresso de ambos os assuntos na sociedade contemporânea, ainda se faz necessário que estes sejam evidenciados por terem suma importância no âmbito pedagógico e, principalmente, na construção de uma cultura indispensável para o bem estar da sociedade, além da efetividade dos direitos humanos, assegurados pela Constituição Federal do Brasil desde 1988. Entretanto, essa seguridade em nível nacional é ainda uma realidade muito recente se comparada ao percurso que a literatura infantil vem trilhando desde o século XVII, e isso acontece porque assim como a concepção de infância que temos na

atualidade, ela também foi-se modificando de acordo com o tempo e a cultura produzida.

Estudos acerca da trajetória da literatura infantil desde a sua origem histórica (SILVA, 2009), apontam que o precursor dessa modalidade de literatura foi François Fénelon (1651-1710), um escritor francês que conquistou grande influência com as famílias da época por escrever a pedido da duquesa de Beauviller, sua primeira obra mais expressiva como educador: *De L'éducation des filles* (1852), ("Da educação das meninas"). Essa obra tratou de orientar a educação da filha da duquesa, além de servir de base para estudiosos que se interessavam pela pedagogia.

A priori, a ideia de Fénelon e de outros autores que passaram a dedicar-se a escrever uma literatura voltada ao público infantil foi usar a cultura de contos, muitas vezes, já existentes e adaptadas de um contexto adulto para moldar a moral e a ética das crianças na sociedade de acordo com o regime social vigente da época que, no caso, ainda era a Monarquia atrelada ao Clero. Estes eram pautados em uma concepção absolutista e centralizadora no ideário de que as crianças deveriam seguir as rédeas das vivências dos adultos e que logo deveriam ser imersos em realidades, que não condiz, tampouco respeitava as especificidades dos infantes (ÀRIES,1981).

Como dito anteriormente, a literatura infantil é ainda na atualidade, um extremo. Em outras palavras, ela é marginalizada de sua essência que é, em linhas gerais, uma ramificação da literatura enquanto arte, estética, e uma concepção sensível de ler o mundo através do imaginário das crianças. Dessa forma, é comum que ela ainda seja considerada como menos importante em sala de aula, mas como bem ressalta Dionízio:

A literatura, enquanto arte, é um dos caminhos que pode ser percorrido pelo homem na busca de prazer nessas relações. Como sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pode revelar os desejos mais profundos do indivíduo, que por sua vez, se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. Portanto, num movimento também de busca incessante, a literatura-arte, pode abrir múltiplos espaços para novas possibilidades do conhecer. E não se pode tirar da literatura infantil esse papel tão importante na formação do pensamento, pela qual

cada adulto já passou ou estará repassando em algum momento da sua vida (DIONÍZIO 2010, p. 11).

Se outrora a infância não tinha respaldo e espaço específico dentro da sociedade, com a literatura que lhe representou no período clássico (séc. XVIII), por sua vez, não seria diferente, ela também seguia a lógica adultocêntrica de manipular as crianças a partir das ideias dos adultos (SILVA, 2009).

Deste modo, se pensarmos na literatura infantil como necessária para a pedagogia atual, que busca a promoção dos indivíduos na sociedade através da educação, e não mais apenas como forma de manipulação das crianças, surge o questionamento se ela está sendo concretizada nas didáticas dos professores na atualidade e, se dessa forma, atendem às Diretrizes Nacionais para a Educação (DCN) pautando a questão étnico-racial, que é mais um aspecto levantado na presente elaboração.

Como instituída pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF na resolução nº 1, de 17 de junho 2004:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004).

Assim como a literatura infantil, a questão do racismo no Brasil é assunto de extrema importância, pois como determina a Constituição Federal de 1988, no Art. 3, inciso XLI, que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), logo, fica firmado constitucionalmente, o racismo e qualquer outra forma de preconceito, como crime passível de sanção por meio de ação penal, definido pela Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL, 1989).

Diante o exposto, abordar literatura infantil afro-brasileira dentro da sala de aula é, além de indispensável pedagogicamente por trabalhar

com as crianças questões de valores e respeito das múltiplas culturas, é também excepcional para a construção de uma cultura antirracista, que desmonta a ideia de “Novo Mundo” estruturado pelo processo de colonização do povo originário do Brasil a partir de 1500 e dos povos africanos que foram arrancados de sua liberdade no mercado escravista promovido pela colônia Portuguesa ao chegar em terras latinas.

É nítido ainda na contemporaneidade o quanto a cor da pele pode ser determinante na vida das pessoas, os autores negros diga-se de passagem, são a prova cabal da incessante tentativa de tirá-los de evidência suas obras literárias, pois trata-se de uma temática que desaprova o racismo. Outros, por sua vez, até alcançam reconhecimento, mas por produzir obras roteirizadas pelo racismo estrutural, como o conhecido caso de Monteiro Lobato, o pioneiro em literatura infantil no Brasil, que evidencia em suas obras a supervalorização do preconceito camuflado de arte.

Em um diálogo de seu livro, *Reinações de Narizinho*, é possível constatar o estigma estético, quando Lobato fazia referência ao beijo de Tia Nastácia, animalizando-a [...] A personagem Tia Nastácia é bastante hostilizada, às vezes, pode até ser tratada como membro da família, no entanto, a cozinha é seu habitat natural, e é chamada de negra de estimação, o que reforça a sua inferioridade e a teoria de que negros só ocupam os papéis de serviçais, malandros, dignos de piedade (SILVA, 2010. p. 29).

Essa supervalorização do preconceito em obras literárias é considerada grande risco na forma como as crianças familiarizam-se com a leitura e a escrita, pois como bem coloca Soares (2020), o texto é o eixo central do processo de alfabetização, que segundo ela, não pode ser separado do letramento que inclui o uso de práticas sociais no processo de aprendizagem, tornando-o mais efetivo e significativo para o educando.

Dessa forma, abordar textos preconceituosos usando práticas de letramento possibilita a promoção de mais preconceito. Essa realidade nem de longe seria o cenário almejado na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Logo, tornar textos como de Lobato evidentes propagam a literatura-arte de forma errônea, afinal das contas, diminuir personagens pela cor, raça ou etnia, não é pedagógico nem faz jus ao princípio da literatura.

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético (COUTINHO, 2008, p. 23).

Por fim, cabe salientar que a literatura infantil é a principal aliada da pedagogia na escola, concomitantemente aos professores em suas práticas. E, sobretudo, ela tem um papel transformador de realidades, por percorrer culturas e não fazer distinções para melhorar o mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na fala das crianças, no relato da professora e na observação da didática da aula em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, uma temática tão necessária e relevante para o processo de construção da identidade da criança e, de modo especial, da criança negra, tendo em vista que a docente fez uso do livro Lápis cor de pele da autora Daniela Brito, o que nos permitiu perceber que a literatura assume um papel fundamental no que diz respeito a esse processo de reconhecimento e aceitação do ser negro em sua singularidade com toda a riqueza de sua cultura e, além disso, auxilia no combate ao racismo, pois oportuniza as pessoas de pele não negra a conhecerem, respeitarem e valorizarem a cultura afro-brasileira.

Ao estudar obras literárias que ressaltam a importância da cultura afro-brasileira, o estudante negro desenvolve sua autoestima, tem sua identidade étnica confirmada e valorizada e vislumbra a possibilidade de reconstruir a história do seu povo. Os demais estudantes aprendem a valorizar a diversidade cultural do nosso país e a respeitá-la, compreendendo criticamente as relações sociais e aderindo a atitudes contrárias ao racismo. Pelo estudo do negro nas obras da literatura infantil, pretendem-se descobrir as contradições sociais e as possibilidades de transformação das relações (CABRAL; MARTINHAGO; CAROLA, 2018, p. 283).

Por reconhecer a importância da literatura nos processos de ensino e aprendizagem a docente adotou como parte de sua didática o hábito de iniciar as aulas com uma roda de leitura, para tanto, organiza a sala de aula de modo que as crianças possam ter contato com os livros, ou seja, possui um cantinho específico para a leitura dentro da sala de aula. Nesse espaço, os livros ficam expostos ao alcance das crianças, além disso é um ambiente bem aconchegante, pois dispõe de tapetes de E.V.A, colcha de retalhos, almofadas e uma ornamentação que valoriza a criatividade das crianças. Uma vez que para a professora, a literatura é uma ferramenta que possibilita o docente trabalhar inúmeras temáticas sobretudo aquelas consideradas delicadas no sentido de se tratar de uma construção histórica e cultural como é o caso do racismo.

Eu acho que é a principal ferramenta né, para as crianças. Elas não têm essa percepção, mas muitas vezes elas reproduzem do adulto né, é... a gente já percebe em alguns momentos né, seja num termo, seja numa fala, nós mesmos, eu, professora tenho algum termo ou outro internalizado e eu vou descobrindo isso à medida que vou lendo. Então eu acho que a principal ferramenta é sim a literatura, e é a partir dela que a gente chega na linguagem das crianças (PROFESSORA).

Assim sendo, observou-se que as crianças já têm o hábito da rodinha de leitura, visto que elas organizaram a colcha de retalho e os livros no espaço reservado para esse momento. Foi nítido o quanto todas as crianças estavam atentas e envolvidas nesse processo, antes mesmo de a professora terminar a leitura da história, algumas crianças já estavam ansiosas para comentar sobre suas experiências. O que nos leva a entender que a literatura é primordial no desenvolvimento da criança para conhecer o mundo e transformá-lo. Para Campos e Amarilha (2015 p. 147): “[...] a leitura de literatura é uma atividade formativa numa perspectiva de formação integral do sujeito, pois estimula seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, ao mesmo tempo em que promove sua socialização e amplia seu horizonte de experiências[...]”. Sobretudo quando a literatura traz assuntos que fazem parte da realidade das crianças, como foi o caso do livro Lápis cor de pele lido pela professora, o qual aborda as questões étnicas a partir da genética ajudando as crianças a compreenderem o porquê da diferença dos tons de pele.

Acho que, não sei se seria unânime essa resposta, mas acho que através da literatura, através das falas deles, né, eu gosto muito de trabalhar com o repertório que as crianças trazem, e aí é como eu já falei para vocês do exemplo né, do lápis cor de pele que certa vez eles pediram, e aí eu trouxe a caixa de lápis de cor com vários tons né, de tom de pele, enfim, então eu vou acho que atuando dentro do repertório que eles trazem e a partir da literatura, eu acho que o meio mais fácil de se chegar a essa percepção de mundo da criança é por meio da literatura, então é por aí que eu caminho (PROFESSORA).

A docente enfatiza em sua fala o quanto valoriza as temáticas abordadas pelas crianças, pois cada vez que uma criança comenta algo significativo ela busca introduzir esse assunto em suas aulas para que todos tenham a oportunidade de dialogar sobre tal temática como foi o caso do lápis cor de pele solicitado pelas crianças em uma outra aula o que a fez comprar e levar para a sala de aula uma caixa de lápis com diversos tons de pele possibilitando-lhe trabalhar com as crianças as questões étnico-raciais dando espaço para que elas fizessem suas colocações a partir da sua realidade.

Elas são bem participativas, elas trazem outras coisas desse conhecimento de mundo né, que muitas vezes eu não tenho essa percepção, eu acho que quando se fala que não existe o saber mais e o saber menos, então eu acho que eu aprendo com eles, como agora a partir da contação de história aquela criança trouxe uma informação sobre uma pessoa albina, e assim, eu jamais imaginei que de repente isso pudesse vir à tona na discussão e ela me trouxe né, essa palavra, esse termo, essa outra realidade desse conhecimento de mundo que ela tem, então assim, eu acho que é isso (PROFESSORA).

Nesse contexto, a professora reconhece que, assim como as crianças, ela também encontra-se em processo de construção, por isso a partir das indagações das crianças, bem como dos desafios da ação docente procura atualizar-se fazendo novas leituras, participando da formação continuada, grupos de estudo e buscando no diálogo com os pares elementos que lhe permitam ampliar o seu conhecimento para que possa proporcionar aos educandos uma educação de qualidade e significativa, que parta da realidade das crianças e seja capaz

de fazê-los avançar (progredir) academicamente, profissionalmente, afetivamente, enfim, como bem coloca Freire (2006), a leitura do mundo precede a linguagem escrita; e esta primeira leitura é a leitura do “mundo imediato” que se aprende e apreende no contexto em que se vive.

[...] Assim, para mim, para o meu repertório, tem algumas leituras que eu procuro buscar, tem alguns estudos que vou buscar também para ter referência né, nas leituras, para ter uma atividade embasada, porque eu acho que essa fundamentação teórica é necessária para essa abordagem, é... tem também bem conhecida na literatura Menina Bonita do Laço de fita, mas que eu gosto de ampliar porque eu não sei se já tá tão batida essa discussão que aí eu gosto de trazer coisas novas né, como essa história que eu trouxe hoje que é do lápis cor de pele. Então assim, buscando leituras para minha fundamentação teórica e buscando na literatura mais uma vez para abordar com eles (PROFESSORA).

Desse modo, nota-se o quanto a professora esforça-se para trabalhar de forma lúdica os conteúdos de seu plano de aula objetivando despertar o interesse das crianças por meio do uso de elementos que trabalham as temáticas no contexto contemporâneo, como foi o caso do racismo tão bem trabalhado por ela. Isto é, após a leitura do livro Lápis cor de pele, ela pediu para os educandos fazerem um desenho de toda a turma. Depois do intervalo ela organizou as crianças em grupo de modo que cada grupo tinha uma criança leitora e entregou para cada grupo uma manchete de jornal sobre uma criança que foi alvo de racismo nas redes sociais. Nesse momento, foi realizada a leitura dessa manchete, primeiramente em grupo, e depois com toda a turma.

Com base no desenho realizado pelas crianças, na discussão após a leitura do livro, da manchete e do comentário a respeito de uma nova versão que será lançada no cinema do filme a pequena sereia no qual a personagem principal (Ariel) é interpretada por uma atriz negra o que tem sido motivo de muitas discussões nas redes sociais (WhatsApp, Instagram, Twitter etc) tanto a favor como contra, ou seja, é algo que está dividindo opiniões e por se tratar de um filme infantil e de abordar a temática que estava sendo trabalhada na aula, a professora trouxe esse assunto para a discussão. Com o objetivo de dialogar com as crianças, a dimensão da discriminação racial que tenta a todo custo

impedir que o negro seja representado nas histórias clássicas tanto da literatura quanto do cinema. Para Santos (2001, p. 106), “A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo”.

Portanto, toda essa dinâmica possibilitou-nos perceber que eles já compreendem que cada um tem sua própria identidade a qual é formada por um conjunto de características próprias de cada indivíduo sejam elas biológicas, culturais, religiosas dentre outras e que todos devem ser respeitados em suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante salientar que apesar da existência do racismo e da forma como ele estrutura-se na sociedade, ou seja, com base em uma construção histórico-cultural percebe-se que, aos poucos, alguns movimentos antirracistas vão tomando força e conquistando seu espaço na busca contínua pela dizimação total dos elementos que corroboram tal prática e, portanto, o espaço escolar não poderia ficar de fora dessa realidade. Assim sendo, já se pode observar algumas conquistas com a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos espaços escolares (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, conclui-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois através da metodologia usada no desenvolvimento desse estudo pode-se compreender que a literatura é capaz de auxiliar no combate do racismo, do preconceito e da discriminação. Uma vez que na fala da professora, bem como na expressão das crianças notou-se nitidamente o quanto a literatura os ajuda no seu processo de construção da identidade o que perpassa pelo reconhecimento e aceitação de si e de sua história. Portanto, reiteramos a necessidade de se trabalhar essa temática em sala de aula utilizando a literatura como ferramenta de apoio.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família, 1981. 2a ed.** Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira.** Brasília: 2004.

CABRAL, Gladir da Silva; MARTINHAGO, Daiane Barreto; CAROLA, Carlos Renato. A representação do negro na literatura infantil contemporânea brasileira. **Rev. Educ. e Cult. Contemp.** [online]. 2018, vol.15, n.40, pp.274-299. Epub 12-Abr-2018. ISSN 2238-1279. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180057>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S223812792018000300274&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2022.

CAMPOS, Wagner Ramos; AMARILHA, Marly. A formação em literatura e a construção das identidades negras no ensino fundamental I. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 141–160, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3913. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3913>. Acesso em: 20 set. 2022.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIONÍSIO, Eliane Rabello Correa. **Desconstrução do preconceito: Menina bonita do laço de fita; de Ana Maria Machado.** 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIOSIA, Gilmara. REIS, Maria **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação literária, Londrina, Vagão-volume 8 parte A, (p.42-53), dez, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/index>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis Vozes, (p.07-p.47) 2001. Disponível em:

http://www.faced.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 20 set. de 2022.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **regrad - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM** - ISSN 1984-7866, [S.l.], v. 2, n. 2, junho 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 20 set. 2022.

O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS EM AULAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

SABRINA MARINA SOUSA BORGES¹
JULIANA SILVA SANTANA²

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência foi desenvolvido com base em experiências vivenciadas em acompanhamentos pedagógicos individualizados com crianças que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização; muitas dessas dificuldades aprofundadas no período de afastamento presencial das aulas devido à pandemia de COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, embasada nas contribuições de Ferreiro (1988), Vygotsky (1998) e Kishimoto (2008).

Este trabalho descreve uma experiência de acompanhamento pedagógico domiciliar que ocorreu no período de janeiro a junho de 2022, com dois encontros semanais direcionados a uma criança com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Interessou-se, particularmente, investigar como o uso dos jogos pedagógicos, mediado pela professora, influenciou no desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita dessa criança.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, sabrina.borges@aluno.uece.br;

2 Professora do curso de Pedagogia – CED/UECE. Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, juliana.santana@uece.br;

O acompanhamento pedagógico domiciliar consiste na experiência de ensino individualizado à uma criança no espaço domiciliar, com o objetivo de identificar as dificuldades existentes na aprendizagem desse estudante, criar estratégias para diminuí-las e/ou eliminá-las, executar as atividades em diversos formatos, tudo de forma singular, fazendo com que ocorra um melhoramento no desempenho escolar, potencializando as competências e habilidades desse aluno, despertando nele o prazer em aprender.

Este relato, portanto, está organizado em quatro seções, sendo esta introdução, uma fundamentação teórica onde apresentamos brevemente uma discussão teórica sobre alfabetização, letramentos, dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e jogos pedagógicos; seguida de uma seção de apresentação e discussão dos dados, relatando a experiência vivenciada; e concluindo com as considerações finais.

APONTAMENTOS TEÓRICOS: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS, DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E JOGOS PEDAGÓGICOS.

Nos últimos dois anos muito se discutiu sobre as consequências que o ensino remoto emergencial, utilizado em decorrência da pandemia da COVID-19³, traria ao aprendizado das crianças, principalmente no tocante à leitura e escrita, visto que a aquisição e desenvolvimento da alfabetização e dos letramentos requer interação, mediação pedagógica, vivências sistematizadas de ensino e aprendizagem, segundo Vygotsky (1998), Tassoni (2000), Freire (1996), Souza (2004) e Ferreiro (1988).

Com o retorno às aulas presenciais, foi possível observar com mais ênfase e propriedade as lacunas herdadas deste período. Diversas crianças, sobretudo aquelas que não contaram com suporte escolar

3 Segundo dados encontrados no site oficial do Ministério da Saúde, o covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A gravidade dessa doença, fez com que se tornasse uma pandemia, uma enfermidade de alta disseminação, dessa forma, foi necessário o isolamento social em todo o Mundo.

e familiar sistemático para o desenvolvimento da leitura e da escrita, apresentaram dificuldades para ler, compreender, produzir textos, dentre outras.

Sabe-se que parte dessas características está relacionada ao processo de alfabetização e letramento das crianças, mas outras extrapolam a condição do processo, sobretudo em crianças que já tinham passado pelas experiências iniciais de aquisição e desenvolvimento da língua na presencialidade, na escola.

Por alfabetização entende-se o processo onde o indivíduo desenvolve a leitura e escrita, compreendendo o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e, por letramento, entende-se a experiência social com a leitura e a escrita, onde o indivíduo apropria-se delas de forma crítica e com uma finalidade social.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.39-40)

Os processos de alfabetização e letramentos podem ser mediados de diversas formas, considerando as características das crianças e de seu meio social. De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1996), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. Nesse sentido, entende-se que uma das formas de ganhar a atenção e o interesse da criança é inserindo o lúdico na aprendizagem, jogos de diversos tipos que trabalhem não só a leitura e escrita, mas que despertem a curiosidade e estimulem o letramento desses alunos.

O jogo não pode ser visto, apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e moral. Para Piaget (1967), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório (KISHIMOTO, 2008, p. 95).

O emprego de jogos pedagógicos em aulas de alfabetização mostra aos alunos e educadores as diversas possibilidades que existem para o alcance da aprendizagem e torna esse processo mais leve e dinâmico. Emília Ferreiro, autora de referência no campo das aprendizagens da leitura e escrita, afirma que “o lúdico tem caráter de jogos, de aprender brincando e divertimento; é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana” (FERREIRO, 1988, p.139).

Para crianças que estão em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, a utilização desses jogos provoca interesse, desperta curiosidade, estimula a concentração trazendo leveza no momento da aprendizagem, construindo a autonomia e autoconfiança do aluno. Para Vygotsky (1998, p.35) o jogo/brinquedo, estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Embora ainda não exista um consenso sobre o que são as dificuldades na aprendizagem e quem são as crianças com dificuldades na escola, alguns indicativos podem ser observados: numa perspectiva médica/clínica são aqueles que possuem diagnóstico de transtornos escolares, nesse sentido, dificuldade de aprendizagem, é um termo genérico para descrever a defasagem de aprendizado na aquisição de uma ou mais competências, mas sem uma causa evidente. Em compensação os transtornos de aprendizagem referem-se a problemas relacionados a deficiências sensoriais e intelectuais que dificultam o processo de aprendizagem (GIROTTI; GIROTTI; OLIVEIRA, 2015), logo, numa perspectiva social são aqueles que, em decorrência de questões de ordens diversas, não sistematizaram essas aprendizagens no tempo esperado e da forma desejada socialmente. Considera-se, neste trabalho, o segundo caso, e posicionamo-nos em defesa da escola inclusiva, tendo a alfabetização e letramentos como vias importantes à inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da cobrança, por vezes exacerbada, da escola e dos pais para que as crianças se alfabetizem o quanto antes (em algumas realidades, ainda na Educação Infantil) e dos desdobramentos do período de isolamento social e ensino remoto, a procura por acompanhamentos

pedagógicos domiciliares tem sido uma realidade crescente, para que neles, as professoras possam desenvolver, junto com as crianças, uma experimentação da leitura e da escrita de forma individualizada, lúdica, divertida, mediada; contrapondo-se à pressão, às atividades repetitivas e exaustivas que por vezes são utilizadas nas escolas e que não supriram as necessidades de aprendizagem de alguns estudantes.

A criança em questão nesse relato, de nome fictício Luiz, tem 9 anos, cursa o quarto ano do Ensino Fundamental numa escola da rede privada de Fortaleza. Vivenciou o ensino remoto contando com o apoio parcial de seus pais e professora. Ao iniciar o acompanhamento pedagógico domiciliar, apresentava dificuldades para realizar as atividades de linguagem; não compreendia solicitações, o que gerava uma ansiedade e nervosismo por parte do sujeito, principalmente em dias de produção de texto e leitura coletiva do livro paradidático, a ponto de chorar para não ir à escola. Ao mesmo tempo, a criança apresentava uma ótima relação com números e operações envolvendo situações-problemas de matemática.

O acompanhamento foi iniciado em janeiro de 2022 sempre às terças-feiras e quintas-feiras, com a solicitação da família de Luiz que o foco do trabalho fosse trabalho fosse o desenvolvimento da leitura. Na avaliação inicial, constatou-se que quando a criança lia, fazia menção à família silábica em todas sílabas antes de formar as palavras e, devido à essa silabação e a pouca fluência na leitura, não compreendia/interpretava o que estava lendo. Decorrente da dificuldade da leitura, ele apresentava um nível de escrita inferior ao que se é esperado para sua idade e nível de escolaridade.

Durante os acompanhamentos, primeiramente, foi trabalhada com o aluno a leitura de palavras do cotidiano dele, sobretudo aquelas não-canônicas (dissílabas e trissílabas sem sílabas complexas). O jogo utilizado para mediar tal aprendizagem foi o “Forma Palavras” que possui letras destacáveis, uma cartela com figuras e quadrados para serem colocadas as letras que formam o nome da respectiva figura.

Outro jogo utilizado foi a “Cruzadinha”, desenvolvido pela professora para colocar elementos da rotina da criança, como a palavra biscoito, que faz referência ao seu lanche favorito, para a construção dessas palavras.

Percebendo a diferença da metodologia utilizada, Luiz foi ganhando interesse pelas aulas e despertando prazer em ler essas

pequenas palavras. Já não estava mais tão engessado em falar a junção das letras, b com a bá, atentando mais para os contextos e relação das palavras com o seu cotidiano e, dessa forma, mostrou-se seguro à experimentar a leitura de palavras com sílabas mais complexas, que possuíam nh/ch/sc.

Segundamente, dois meses depois da primeira etapa de acompanhamento pedagógico domiciliar, em março de 2022, Luiz já apresentava uma leitura e compreensão maior da formação e leitura das palavras, então utilizou-se jogos que favorecessem a produção de pequenos textos, através da utilização de figuras e pequenos cards com palavras, onde a criança iria organizar as ideias a partir desse material. O jogo foi criado pela professora e foi bem assimilado pela criança, que divertiu-se em ordenar palavras, formando frases e textos. Ao longo do mês de março também fora incentivada a leitura de livros, como “O monstro de todas as cores”, de autoria de Anna Llenes e tradução de Rosana Mont’Alverne, um dos preferidos de Luiz.

Para incentivar a escrita de pequenos textos, utilizou-se cards do jogo “Dixit”, em que ele precisava elaborar produções simples e de poucas linhas, em média de 7 a 8.

No último mês de observação, junho, Luiz apresentava uma evolução significativa em relação a leitura, aos letramentos, compreendendo textos a ponto de questionar aquilo que estava lendo, como “ Por que o menino do livro colocou o nome do cachorro de Pum?”, entre outros questionamentos. Também havia melhorado significativamente em leituras coletivas, ocorridas na escola, estava mais autoconfiante e apresentava uma autonomia nesse momento, segundo depoimento da professora da escola.

O investimento em jogos pedagógicos para as aprendizagens na infância, acarreta uma expansividade de elementos positivos no ambiente escolar. Alunos mais estimulados, professores mais contentes, aprendizagem mais completa e principalmente, crianças letradas e alfabetizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência relatada foi possível confirmar a relevância do uso dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização (KISHIMOTO, 2008; VYGOTSKY, 1998; FERREIRO, 1988), por

representarem um importante elemento mediador das aprendizagens, gerando maior engajamento, afetividade e relação entre estudante e conhecimento. Através da mediação da professora, tais jogos representaram, ainda, uma aproximação entre as habilidades da leitura e da escrita e o contexto social da criança, auxiliando-a a fazer relação entre as aprendizagens e o uso social da língua em seu cotidiano.

Considera-se, portanto, a ludicidade como elemento crucial para se trabalhar com crianças em processo de alfabetização e letramento, sobretudo aquelas que estão apresentando dificuldades nessas aprendizagens. Defendemos que os recursos lúdicos façam parte do cotidiano escolar das crianças e não se restrinjam apenas ao uso individualizado, como no caso do acompanhamento pedagógico domiciliar.

Os jogos pedagógicos representam um aparato de suma importância para que aconteça um dinamismo, desperte o interesse das crianças e ajude-as a alcançar o objetivo final, não só de se alfabetizar, mas também de letrar, de interpretar o que se lê e de fazer usos sociais dessas aprendizagens. Durante a brincadeira, a criança observa que muito pode se conquistar, que o ambiente de ensino e aprendizado pode ser interessante e divertido.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1988.

GIROTTTO Patrícia Rodrigues Camargo; GIROTTTO Edmarlon; OLIVEIRA Batista de Junior. **Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.4, p. 361-366, 2015

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Cortez, 2008.

PAULA, Ellen Prado Bueno de. **A contribuição dos jogos no processo de alfabetização**. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Falt , Ano VIII. v 15, n 2, novembro,

2019.. Disponível em: < http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/KB86KBIPNUBV6aU_2020-6-18-21-1-56.pdf >. Acesso em: 21 de ago. 2022.

_____. Magda, **Letramento: Um tema em três gêneros/** Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12

Tassoni, E. C. M. (2000). **Afetividade e Produção Escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole et AL (Org.). 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DE QUATRO ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA ATIVIDADE NO CONTEXTO REMOTO PARA ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

MARIA NATÁLIA COELHO DA SILVA²
TALITA FERREIRA DA SILVA DE BRITO ARRUDA³

RESUMO

No contexto da pandemia, a educação sentiu necessidade de se adaptar à nova conjuntura vivida por muitos professores: o ensino remoto emergencial. Diante desse quadro, muitas pesquisas surgiram expondo meios para lidar com o novo cenário. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral expor uma proposição didática que explora a utilização de estratégias de leitura a partir da concepção de Solé (1998), utilizando-se de duas ferramentas digitais, em duas aulas de sessenta minutos aproximadamente. Para tal finalidade, objetivamos, primeiramente, expor um breve tutorial do manuseio dos aparatos digitais aqui elencados como suporte para o desenvolvimento da atividade; em seguida, realizar uma sucinta revisão literária acerca de leitura e, por fim, propor uma atividade apoderando-se das estratégias apresentadas. A proposta destina-se a turmas de 9º ano, ensino fundamental, anos finais, na modalidade remota, entretanto, a mesma pode ser adaptada para a composição presencial mediante um prévio planejamento. Como ferramentas digitais elencamos: o Meet e o Padlet. Para a referida pesquisa selecionamos as seguintes estratégias: ativar conhecimentos prévios; promover as perguntas dos alunos sobre o texto; explorar a ideia principal e formular e responder perguntas; de acordo com o que conceitua Solé

- 1 O trabalho é um recorte de minha monografia de especialização defendida em 2021.
- 2 Mestranda do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, profnatycoelho@gmail.com .
- 3 Doutoranda do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, talita.ferreira@ifce.edu.br.

(1998). A pesquisa fundamenta-se na Linguística Textual, nos pensamentos de teóricos como Marcuschi (2008) e Cavalcante (2013). Tencionamos assim cooperar para o trabalho do educador diante de um contexto atípico que é/ foi a pandemia.

Palavras-chave: Ensino remoto/presencial, tecnologias digitais, estratégias de leitura.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 teve início em 2019, espalhando-se pelo mundo inteiro, desestruturando economicamente muitos países. Muitos governos buscaram implantar estratégias para conter a degradação que se direcionava a sociedade. No Ceará, o governo declarou estado de emergência adotando o isolamento social em muitos municípios. Dessa forma, muitos estabelecimentos tiveram que fechar, dentre esses, as instituições de educação, sendo públicas ou particulares deveriam adotar o ensino remoto emergencial. Essa modalidade de ensino é um recurso para que a os discentes não sejam prejudicados com algum contexto que impeça a realização das aulas presenciais de acordo com que preconiza a LDB – Lei de diretrizes e bases da educação: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p.23, grifo nosso). Assim, compreendemos que o ensino emergencial, por mais que seja temporário, necessitaria de estratégias para que educação não se estagnasse. Entretanto, muitos professores ainda apresentavam certas dificuldades com o manuseio de certas ferramentas digitais. Desse modo, o presente trabalho dedicado aos profissionais da educação, mais, especificamente, aos professores de Língua Portuguesa das de ensino fundamental, anos finais, 9º ano, na modalidade remota, tem como objetivo geral apresentar uma proposta didática explorando estratégias de leitura a partir do uso de duas ferramentas digitais elencadas para auxiliar no desenvolvimento da proposta aqui apresentada, em duas aulas de sessenta minutos. Para isso, temos como objetivos específicos: realizar um breve tutorial por escrito acerca dos meios digitais selecionados para a realização da proposição didática exposta, além disso, explanar uma revisão literária acerca de leitura e, por fim, apresentar uma atividade que explore as estratégias de leitura aqui manifestadas. Como apontamento teórico exploramos a concepção de leitura a partir do que preconiza Kleiman (2002). Segundo a autora a escola trabalha em alguns contextos a leitura de forma desafortada, pois centraliza o processo de leitura apenas em (de)codificar o código. Dessa forma, ambicionamos contribuir para a realização de uma educação de qualidade, mesmo diante de um contexto insólito que é/foi a pandemia da COVID-19. Na próxima seção iremos explorar os aspectos metodológicos.

METODOLOGIA

A fim de tornar mais didática possível a exposição da proposta elencada para este trabalho, dividiremos os aspectos metodológicos em duas subseções: em ferramentas digitais e as explanações das estratégias elencadas à luz de Solé (1998).

FERRAMENTAS DIGITAIS

Durante a pandemia para muitos profissionais da educação, uma das formas de manter contato com os alunos, como também, continuar a ministrar as aulas foi adotar o uso das TDCIs - tecnologia digitais de comunicação e de informação. Inseridas dentro desse contexto, observamos que muitos profissionais recorreram a tutoriais a fim de buscar conhecimentos e aprimoramentos quanto ao manuseio de determinadas ferramentas digitais. Pensando nesses educadores, organizamos um breve passo a passo de como manipular dois instrumentos digitais que podem cooperar para desenvolver uma aula mais dinâmica. As referidas ferramentas já passaram por diversas adaptações desde os primórdios da pandemia até os dias atuais. Sendo assim, iremos mostrar os comandos mais atuais e necessários para o uso da atividade nesta pesquisa.

GOOGLE MEET⁴

A primeira ferramenta que iremos explicar é o Google Meet. Essa plataforma de videochamadas foi uma das mais usadas durante o período pandêmico. A interação entre os usuários se dá em tempo real, também chamada de aula síncrona. Já o contexto em que os usuários não estão em tempo real, que não podem responder mensagens instantaneamente, como por exemplo, um vídeo gravado para que o discente assista posteriormente é nomeado de aula assíncrona. Essas duas formas foram bastante exploradas durante a pandemia. Quando o professor se utiliza do Google Meet ele está diante de um contexto de uma aula síncrona em que os alunos podem interagir em tempo

4 Vídeo com tutorial completo: <https://youtu.be/7hyZd2Eo0fw>. Fonte: Youtube

real. Nessa plataforma, o docente pode se apoderar de microfone e câmera para manter a comunicação com seus interlocutores. Para ter acesso a esse meio digital, o educador deve ter, primeiramente, uma conta Google. Tendo adquirido sua conta, o professor deverá acessar o e-mail, clicar na área de aplicativos do Google e selecionar a opção Meet. Ao fazer isso, o usuário será direcionado para uma outra aba. Nesta página o professor poderá optar por iniciar instantaneamente a reunião (aula) ou criá-la para iniciá-la depois, isto é, apenas agendá-la. Ao clicar na primeira opção o educador será direcionado para a sala de reuniões. Nesse ambiente, o professor terá a sua disposição o chat para conversa, a lousa digital, como também, poderá controlar o microfone, o chat e o compartilhamento de telas dos outros usuários presentes na sala. Terá ao seu dispor também a lousa interativa e o jogo robô. Como mostra a tela abaixo:

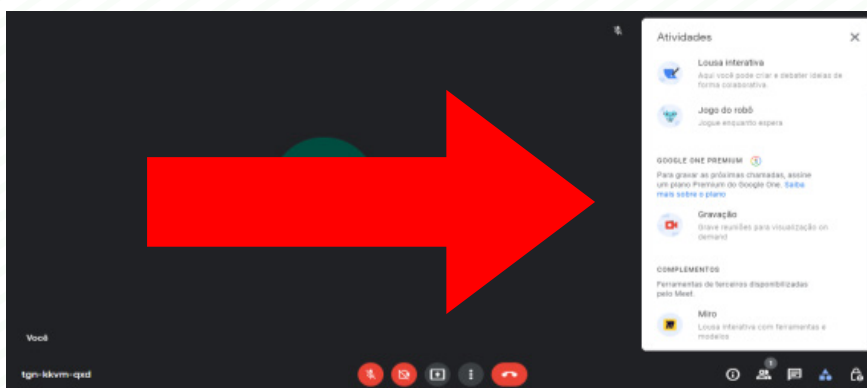


Figura 1 – Sala do Meet

Fonte: Elaborada pela autora.

Para que o usuário possa ligar seu microfone é só clicar no ícone que aparece a imagem de um microfone. Já para ativar a câmera é só clicar na opção da imagem que aparece uma câmera como mostra a figura 2. É importante destacar que é necessário que o aparelho, como o computador ou celular tenha em sua composição uma câmera, caso contrário, não será permitido o acesso à mesma, exceto se instalada. Para convidar pessoas para a chamada basta copiar o link na barra que apresenta o endereço da chamada ou copiar os dados que são disponibilizados assim que a sala é aberta. O link deve ser copiado e enviado para os convidados (alunos).

A partir desses comandos é possível realizar uma aula síncrona. Para encerrar a aula basta clicar no ícone que tem um telefone. Na próxima seção iremos aprender mais sobre outra plataforma digital que pode ser utilizada em aulas instantânea, híbrida e até presencial a depender do planejamento.

PADLET⁵

A referida ferramenta pode ser adaptada para um plano híbrido ou presencial. A mesma apresenta alguns comandos bem similares aos que são usados nas redes sociais como curtir e comentar. Este instrumento digital pode ser comparado a um papel, porém virtualmente. Para ter acesso ao meio digital basta acessar o site⁶, realizar um breve cadastro em seguida acessá-lo, é gratuito. Vamos expor apenas alguns comandos, uma vez que esse meio digital disponibiliza várias ações. Após realizar o cadastro a tela inicial mostrará dois comandos: entrar em um Padlet e criar um Padlet. Clique na segunda opção, ao fazer isso a plataforma mostrará estruturas a serem selecionadas para a construção do seu Padlet, como pode ser visto na imagem abaixo:

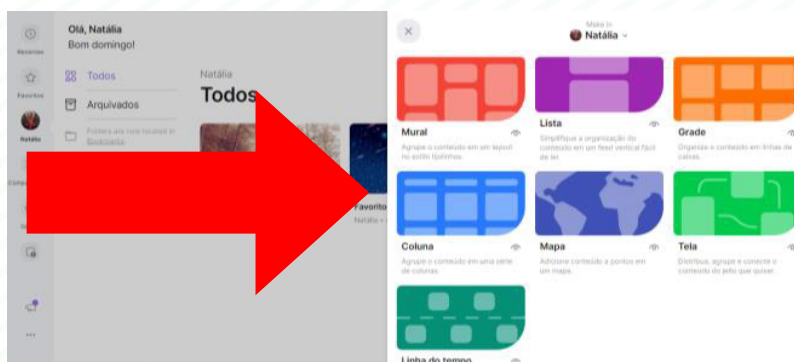


Figura 2 – Criação do Padlet

Fonte: Elaborada pela autora.

5 Vídeo com tutorial completo: https://youtu.be/Shjdtgfl_ek. Fonte: Youtube.

6 Site do Padlet: <https://pt-br.padlet.com>

imagens. Vamos optar por imagens para o Padlet que será usado nesta pesquisa. A plataforma disponibiliza várias figuras como papel de parede. Em seguida, selecionamos a fonte do nosso Padlet, para essa ação o educador tem quatro opções de sua escolha. Optamos pela terceira. Após realizar todos os comandos de edição, não se esqueça de salvar. Uma vez que isso não for feito, você perderá seu trabalho.

Por fim, para compartilhar o seu Padlet para que todos possam acessar e interagir, basta copiar o link disponibilizado na seção configurações e compartilhar com os discentes. Caso o professor queira uma prévia aprovação de quem vai poder interagir, pode optar por selecionar a opção exigir aprovação. Outro comando também importante para a realização da proposta é que os alunos podem comentar a postagem dos colegas. Para isso é necessário selecionar a opção comentários. Disto isto, nosso Padlet apresenta a seguinte estrutura:

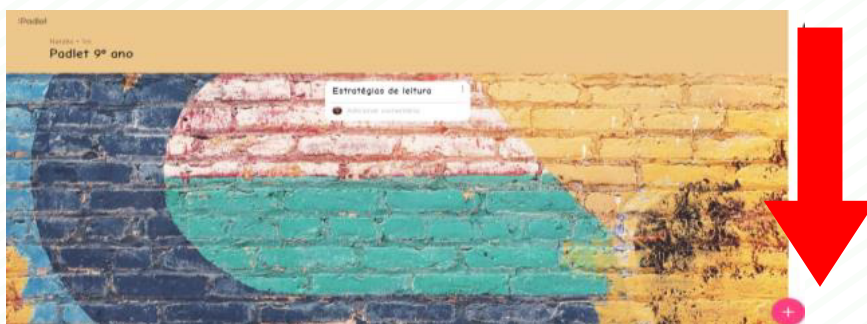


Figura 4 – Criação do Padlet – layout final

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao acessar o link o aluno verá o layout exposto na imagem. Para o discente interagir ele deverá clicar no sinal de + no canto da tela e escrever a informação a partir do que foi proposto pelo professor. Os comandos aqui explanados são os mais simples para a construção de um Padlet, caso o professor queira explorar mais a ferramenta, a mesma dispõe de vários comandos. Na próxima subseção, iremos explorar as estratégias de leitura selecionadas para este trabalho.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Toda atividade realizada pelo homem pode envolver o ato de ler, como ir ao banheiro, dirigir, receber uma mensagem no chat em alguma reunião, observar se o microfone e a câmera no Meet estão ligados ou desligados, até mesmo entender a partir do semblante de alguém se esta pessoa está triste ou alegre. Isso porque a leitura perpassa todas as esferas da nossa vida, não se restringe apenas às vivências escolares, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.9). Assim, antes mesmo do discente ter contato com a leitura proposta pelo ambiente escolar, ela já teve diversas vivências literárias que podem cooperar para desenvolver a sua competência leitora. A escola não é único local onde uma criança pode desenvolver seu processo de aquisição da leitura, mas é um dos espaços que mais coopera para o sucesso de aprendizagem, pois é nessa esfera que se explora com mais ênfase muitos elementos que contribuem para aprimorar o processo de leitura de uma criança, como afirma Silva (2021):

[...] um leitor competente desenvolve habilidades diversas para alcançar a compreensão leitora, desde a simples decodificação de um termo, como decodificar palavras, a reter informações implícitas em um texto, até explorar a linguagem verbal e/ou não verbal (SILVA, 2021, p. 25).

Assim, destacamos quatro estratégias abordadas por Solé (1998)⁷⁸, a fim de, explorar o uso das mesmas em atividades de leitura. Para tornar mais didática este material para o educador, versaremos sobre cada uma em subtópicos.

- I. Ativar conhecimentos prévios: é uma estratégia muito comum em muitas atividades de leitura, pois funciona como uma espécie de sondagem acerca da temática a ser trabalhada como também uma atividade diagnóstica sem ter a necessidade de expor ao aluno algo por escrito e, sim, apenas através de uma conversa. Nessa estratégia, o educador deve realizar um planejamento das perguntas que deverão ser colocadas para a

7 Essa nomenclatura é adotada por Solé (1998, p.101).

8 Solé realiza uma divisão de estratégias pré-leitura, durante e pós-leitura.

turma. Além de perguntas, o professor pode ativar o conhecimento prévio utilizando de outras táticas como expor um texto com o mesmo tema, um debate sobre essa temática, um diálogo, etc. Outro método que pode ser trabalhado é expor um fragmento do texto e debater com o aluno o que possivelmente o referido texto aborda, realizar uma dinâmica com partes do texto sem que cada grupo saiba a globalidade do mesmo para, posteriormente, explorar a última estratégia aqui elencada. Solé (1998) aponta que o conhecimento prévio pode ter a possibilidade de não ser atendido em dois casos: i) quando o leitor não tem experiência no assunto; ii) ou quando tem a referida experiência, mas o texto não nos dá pistas necessárias para compreendê-lo. Porém, é importante destacar que os textos elencados para a nossa proposta expõem pistas que podem ser exploradas pelos discentes.

- II. Promover as perguntas dos alunos sobre o texto: como o próprio título da estratégia já nos diz é explorar as perguntas feitas pelos alunos, para isso é necessário que o educador incentive o discente a buscar indagações acerca do texto, expondo assim uma busca pela compreensão do mesmo. Sobre isso Solé (1998) afirma:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação. [...] convém ressaltar que a própria superestrutura dos textos [...] oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e ensinar a formular perguntas pertinentes sobre o texto (SOLÉ, 1998, p. 110-11).

Dessa forma compreendemos que o texto pode expor pistas que auxiliam no processo de compreensão leitora do discente.

- III. Explorar a ideia principal: essa estratégia é um grande aliado do professor quando bem explorada, pois o aluno expõe o que

foi compreendido destacando a ideia central do texto que, em muitos casos, apresentam-se de forma explícita ou, por vezes, de forma implícita. Isso depende muito do gênero que está sendo trabalhado, da finalidade desse gênero, da produção e recepção, etc. Solé (1998, p.135) preconiza que ideia central é o que se “informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema”.

- IV. Formular e responder perguntas: essa é uma das estratégias trabalhadas após a exploração da leitura do texto, após um trabalho afinho do texto. Ela pode funcionar como uma espécie de avaliação do que foi proposto em sala. Solé (1998, p.156) declara que as “perguntas em geral são formuladas depois da leitura, que abrangem indistintamente os aspectos de detalhe e o próprio núcleo”. Para isso é necessário um planejamento a fim de explorar a fundo essa estratégia com os alunos.

Posto as estratégias de leitura, na próxima seção, iremos explorar a fundamentação teórica que embasa este trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Por um longo período teve-se a concepção de que ler era apenas dominar o código, todavia, ler é uma ação complexa que envolve vários componentes que estão muito além do que se apresenta no cotexto. De acordo com Kleiman (2002), muitas instituições de ensino abordam a leitura de forma equivocada, pois muitas aulas focam apenas no ato de decodificar o código, sem buscar uma concretização do processo de uma leitura mais aprofundada. Outro fator abordado pela autora é que a escola, muitas vezes, utiliza-se de alguns comandos para avaliar o processo de leitura, como uma boa entonação, um certo grau de decodificação do texto, limitando, assim, o processo de leitura apenas a uma avaliação. Isso acaba contribuindo para que o aluno não adquira um apreço pela leitura, desmotivando-o, quando, na verdade, poderia ser uma atividade que proporcionasse prazer ao discente. Outra concepção acerca da leitura, dentro do ambiente escolar, apontado pela autora é que, em muitos sistemas de ensino, a leitura é trabalhada de forma limitada, isto é, há apenas uma interpretação daquilo que está sendo explorado, não se abre margens para as interpretações do

aluno. Nisso, Kleiman (2002, p.23) afirma que “não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor”. O que a autora preconiza corrobora com o pensamento de Marcuschi (2008, p.257) “não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis”. Sendo assim a leitura é um processo sociocognitivo interativo, que vai além apenas dos fatores linguísticos, sendo a compreensão realizada quando há uma interação entre autor, leitor e texto. Nisso, Marcuschi (2008) nos apresenta os horizontes de leitura: falta de horizonte - o leitor apenas repete o que está transcrito no cotexto; horizonte mínimo - uma espécie de paráfrase, repete a ideia com outras palavras;- horizonte máximo- um processo de inferências, o leitor se apodera de vários elementos cotextuais e contextuais para compreender o texto- ; horizonte problemático - são leituras pessoais, como por exemplo, sua opinião do leitor acerca do texto e-; por fim, horizonte indevido - como o nome já diz uma leitura indevida é quando se extrapola uma compreensão possível. Assim, podemos inferir que a leitura não é um processo isolado e, sim, sociocognitivo interativo, sendo necessário o leitor ativar três categorias de conhecimentos abordados por Koch e Elias (2008): conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional. Segundo as autoras o conhecimento linguístico é o que se apresenta na superfície textual, no cotexto. O conhecimento enciclopédico é o que o leitor traz a partir de suas vivências mundanas, pessoais, leituras, também chamado de conhecimento de mundo. E, por fim, o interacional são todos os elementos que envolvem a tessitura textual como o autor, o leitor e o texto que cooperam para a compreensão do enunciado. A concepção de texto adotada aqui é de Beaugrande (1997) que conceitua o texto como um evento comunicativo. A partir dessa concepção, Cavalcante (2013) afirma que o texto antes era visto como “um artefato do pensamento do autor” (CAVALCANTE, 2013, p.18), posteriormente, como uma decodificação de ideias e, por fim, um “evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural” (CAVALCANTE, 2013, p.19). Sendo assim, pode-se depreender que a atividade interativa textual não se limita apenas às unidades linguísticas, mas aos conhecimentos de mundo do leitor, suas leituras, crenças, história, cultura

etc. Dentro desse contexto, destacamos os textos multimodais que se fazem cada vez mais presente nas vivências dos discentes, sendo necessário, assim, que a escola reveja suas práticas a fim de contribuir para um processo de aprendizagem em que explore textos com diferentes semioses, como aponta Ribeiro (2021):

Formar leitores, portanto, vem se tornando, há décadas, uma tarefa das mais complexas. A importância de ler textos multimodais vem se ampliando. Conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade. Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade (pensemos aí nas *fake news...*) (RIBEIRO, 2021, p.32).

A partir do pensamento da autora, refletimos que se faz cada vez mais necessário revisitar as práticas de leitura adotadas ainda em sala de aula, analisando práxis do dia a dia que exigem cada vez mais uma leitura minuciosa e crítica. Na seção seguinte, iremos explorar as estratégias de leitura apresentadas neste trabalho em dois textos elencados.

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Para esta seção iremos expor uma atividade que pode ser adaptada para o modelo híbrido ou presencial a partir de um planejamento prévio. É importante salientar que nos embasamos nos estudos da Linguística Textual e destacamos o que conceitua Antunes (2010): “O texto é um traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual” (ANTUNES, 2010, p.37). Para iniciar⁹, o educador, após o compartilhamento do link da sala do Meet, deverá abrir a plataforma, conforme horário acordado, e iniciar a autorização da entrada dos alunos na sala. O envio do link da sala do Meet pode ser enviado através de meios como WhatsApp, e-mail, redes sociais, conforme o que for mais acessível para docente e discente.

9 Quadro planejamento do tempo https://docs.google.com/document/d/1Jyt4PeXuzuO-Qjo_79Ryx13FhA4HIATFb1YdQCydGA_s/edit?usp=sharin

Após cumprimentar a turma, exponha o que será trabalhado e após isso proponha um debate com a utilização do Padlet. Antes de compartilhar o link da ferramenta, indague os alunos com as seguintes perguntas: “você já ouviram falar ou conhecem a frase *até que a morte nos separe?* O que se pode esperar de um relacionamento de duas pessoas que fazem essa jura?” Em seguida, compartilhe o link do Padlet e proponha que os alunos respondam as perguntas utilizando o mesmo. Dentro desse contexto, o educador está trabalhando a estratégia *ativar conhecimentos prévios*, como também um introdutório acerca de *perguntas e respostas sobre o texto*. Após as referidas indagações, tendo como finalidade estimular os alunos a responderem utilizando o meio digital, compartilhe, na tela do Meet, as respostas para que todos possam ver. Após isso, ostente comentários acerca do que foi respondido sempre induzindo o grupo a comentar sobre o que está sendo exposto. Lembrando que os nomes dos alunos não aparecem, isso facilita a exposição daqueles alunos mais tímidos, pois o educador não revela o titular das respostas. Após as colocações acerca das perguntas, compartilhe, na tela, a imagem do texto ¹⁰ *Até que a morte nos separe* que será trabalhado na aula do dia. Após expor o texto, peça para que os alunos façam a leitura de forma detalhada, observando cada aspecto apresentado. Para esse momento o professor disponibilizará alguns minutos. Em seguida, pergunte aos alunos sobre o texto, sobre quais elementos cooperam para a compreensão do mesmo. Nisso, está sendo incentivado a realização da estratégia dois: *promover as perguntas dos alunos sobre o texto*. Paralela a essa, explore a estratégia *formular e responder perguntas*, como por exemplo: “caso a jovem na foto não tivesse machucado, o texto apresentaria o mesmo sentido que está sendo exposto por vocês? Qual temática vocês acham que o texto explora? Qual a importância, a relação da linguagem verbal e não verbal para a compreensão do texto?” As referidas perguntas caminham tanto para a construção do processo de compreensão leitora como também para chegar à estratégia *explorar a ideia principal*. Para explorar essa estratégia, exponha outro texto a fim de destacar a temática que há em comum entre ambos. Pensando nisso, elencamos uma música que será exibida em forma de videoclipe.

10 <https://tendimag.com/2012/12/19/ate-que-a-morte-nos-separe/> acessado em 21 ago. 2022.

Assim, presente, no Meet, o vídeo da composição¹¹ *Rosas*, da banda Atitude feminina. A letra da canção retrata a história de uma jovem morta pelo seu companheiro que prometeu amá-la por toda vida. Após apresentar o videoclipe, indague os alunos sobre qual a relação do vídeo com o texto anterior, realize perguntas como “o que os dois textos abordam? Quais as relações e as disparidades entre ambos textos?”. Esse caminho construído é para que possamos explorar a estratégia *a ideia principal*.

A partir da finalidade, do propósito central, do contexto de produção e recepção, dos elementos linguísticos escolhidos, das semioses elencadas para a construção de cada texto, o professor pode explorar diversas estratégias de leitura, tudo dependerá do que foi planejado, como também, da interação entre professor e aluno. Para finalizar a aula, proponha a realização da atividade do dia. O objetivo maior é ter apresentado uma proposta em que a turma esteja mais tempo em diálogo com os colegas e o professor explorando o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que adotar estratégias de leitura, seja no ensino remoto ou presencial, faz-se cada vez mais necessário, visto que muitos jovens chegam ao ensino médio com um elevado nível de dificuldade quanto ao processo de compreensão leitora. Diante do quadro da pandemia em que muitos discentes não tiveram acesso à escola por não possuírem internet ou um aparelho para assistir às aulas, observa-se cada vez mais a necessidade de trabalhar estratégias que cooperem para o processo de aprendizagem da leitura entre crianças e jovens. Esperamos assim com a nossa proposta ter cooperado com o fazer pedagógico de muitos professores de Língua Portuguesa que viveram diversas dificuldades no contexto pandêmico, desde lidar com várias demandas ao mesmo tempo a compreender os comandos de ferramentas digitais antes não usadas em um contexto presencial.

11 Texto 2: https://youtu.be/OcxB_EOJmoE

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas / Irandé Antunes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9 ed. Campinas, SP: Pontes.2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

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

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

SILVA, M. N. C.D. **O uso de estratégias de leitura no contexto remoto para Alunos de 9º ano do ensino fundamental**. 2021. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106199>> Acesso em: 22 de ago. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

OCORRÊNCIAS DE MARCAS DE PONTUAÇÃO EM MANUSCRITOS ESCOLARES DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUPLAS BRASILEIRA E FRANCESA

EDUARDO CALIL¹
KALL ANNE AMORIM²
CRISTINA FELIPETO³

RESUMO

Há poucos estudos comparativos sobre ocorrências de marcas de pontuação (MP) em narrativas ficcionais escritas por alunos de diferentes países. Este trabalho pretende identificar as MP inscritas em manuscritos escolares do Brasil (MBR) e da França (MFR), escritos por alunos de 6 anos de idade, com o objetivo de descrever semelhanças e diferenças em suas ocorrências. A escola BR adotava uma proposta didático-curricular construtivista. A escola FR adotava materiais e práticas de ensino baseadas no método fônico. Ambas as professoras seguiram o mesmo protocolo didático, solicitando para todos os seus respectivos alunos, organizados em duplas, a produção de histórias inventadas. Foram recolhidos os manuscritos de seis propostas de cada dupla e selecionados para análise os manuscritos de uma única dupla de cada país. Foram observados nos 12 manuscritos: a) relação entre quantidade de palavras e quantidade de MP; b) tipos e posições das MP. Nos MBR, ocorreram

- 1 Professor Titular do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL) – AL, calil@cedu.ufal.br.
- 2 Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), kall.braga@ufrpe.br .
- 3 Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) – AL, cristinafelipeto@fale.ufal.br .

uma MP por 55 palavras, em média. Nos MFR, a média foi de uma MP para cada cinco palavras. Quanto aos tipos, apenas ocorreram letra maiúscula e ponto final nos MBR, enquanto nos MFR foram identificados cinco tipos de MP: letra maiúscula, vírgula, travessão, ponto de interrogação e ponto final. Quanto à posição, nos MBR a letra maiúscula e o ponto final delimitam o início e o fechamento da história. Nos MFR as MP ocorreram tanto nos limites externos dos manuscritos, quanto internamente. Essas diferenças indicam que a aprendizagem inicial de MP da frase parece estar associada à prática docente, abordagem didático-curricular, métodos e materiais didáticos com os quais os alunos interagem.

Palavras-chave: Aprendizagem, Pontuação, Vírgula, Método de ensino, Manuscrito Escolar.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre as ocorrências de marcas de pontuação em textos escolares escritos por alunos brasileiros e franceses recém-alfabetizados (6 e 7 anos de idade) são em pequeno número. Dentre eles, envolvendo alunos brasileiros, podemos destacar Capistrano e Notari (2017), Chacon (2003), Ferreiro (1996), Silva (2010) e Vieira (2012), embora nenhum deles apresente dados com alunos dessa faixa etária, isto é, alunos que estão produzindo seus primeiros textos no 1º ano do Ensino Fundamental. Do lado francês, o estudo recente de Arseneau (2020) apresenta uma revisão sistemática de trabalhos sobre o desenvolvimento da pontuação, publicados entre 1989 e 2018. Em seu artigo, a autora analisa 15 estudos com estudantes francófonos de 6-16 anos de idade, mas apenas três deles (CHANQUOY; FAYOL, 1995; FAVART; PASSERAULT, 2000; FAYOL, 1989) discutem a presença de marcas de pontuação nas escritas de alunos do *Cours Préparatoire*, correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental brasileiro.

Nosso estudo, de cunho comparativo, pretende analisar as ocorrências de marcas de pontuação inscritas em manuscritos escolares de alunos brasileiros e franceses, recém-alfabetizados, produzidos a partir de uma mesma situação didática. Pretendemos identificar semelhanças e/ou diferenças nas ocorrências de marcas de pontuação e se há indícios de interferência de aspectos relacionados aos processos de ensino (LIBÂNEO, 2013).

PANORAMA SOBRE AS OCORRÊNCIAS INICIAIS DE MARCAS DE PONTUAÇÃO

Apesar de não haver grande número de investigações sobre ocorrências de marcas de pontuação (MP), em textos escritos por alunos de 6 anos, na literatura científica brasileira e francesa, há entre eles um componente metodológico hegemônico: as investigações analisam as MP inscritas nos produtos escritos pelos alunos, isto é, na folha de papel entregue pelo aluno ao professor/pesquisador. A partir desses produtos, caracterizados por Calil (2008) como “manuscrito escolar”, os pesquisadores quantificam e/ou qualificam os tipos de MP identificadas, interpretando semelhanças e diferenças entre as ocorrências dessas marcas, seus usos e suas funções. Dentre os principais aspectos

observados, os estudos sobre as MP, em manuscritos escolares de alunos de 6 e 7 anos de idade, indicam:

- Nenhuma ocorrência de MP.
- Usos de letra maiúscula e ponto final marcando o início e o fim da produção textual.
- Predominância de usos não convencionais de letras maiúsculas e pontos finais.
- Pouca presença de usos internos de MP.
- Uso de conectores (e, então, daí...) em posições que poderiam ser ocupadas por MP.

Evidentemente, esses aspectos indicam que os usos de MP por alunos dessa faixa etária e escolaridade estão ainda distantes de uma compreensão linguística de suas funções. Segundo Hall (2009), o caminho desenvolvimental para a aprendizagem da pontuação poderia ser caracterizado por três momentos:

- “Resistência à pontuação”: persistente e generalizada ausência de pontuação, sendo a criança capaz de ler seus escritos com entonação, mesmo que ela não tenha usado MP.
- “Pontuação gráfica”: distribuição e posicionamento de MP segundo critérios gráfico-espaciais. A principal característica desses critérios é seu caráter não linguístico. Em um primeiro momento, as crianças adicionam pontos finais nos finais de linhas ou ao final do texto escrito, ou ainda iniciam a primeira frase do texto com letra maiúscula. Em um segundo momento, as crianças pontuam internamente seus escritos e suas justificativas relacionam essas MP ao comprimento das unidades linguísticas, à quantidade de MP já feitas e à sua distribuição ao longo da peça escrita. É comum, nesse momento, as MP serem inseridas após o texto ter sido escrito pelo aluno.
- “Pontuação linguística”: inicialmente, as crianças passam a considerar determinados elementos linguísticos (p. ex. o conectivo “e”, “então”) e aspectos prosódicos relacionados a certas unidades semânticas. Em seguida, surgem usos vinculados a princípios gramaticais, enriquecidos com os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos termos técnicos e funções das MP.

Segundo o autor, ainda que seja possível caracterizar esses três momentos, a aprendizagem da pontuação não ocorre de forma linear ou homogênea. Hall afirma que

[...] há enormes diferenças entre as crianças, entre as escolas, entre as formas de compreender os conceitos associados à pontuação, considerável incerteza sobre a pontuação, e que algumas práticas de ensino podem estar contribuindo para mascarar os verdadeiros níveis de conhecimento e compreensão das crianças (2005, p. 3).

É preciso ressaltar que o percurso desenvolvimental parece estar inicialmente associado aos aspectos socioculturais relacionados ao acesso do aluno a materiais impressos (sobretudo aqueles vinculados à literacia escolar, como os livros didáticos e tarefas de sala de aula), à abordagem didático-curricular determinada pela escola e ao gênero textual prevalente na sala de aula.

Considerando essas observações, comparar as ocorrências de MP em manuscritos escolares de alunos da mesma idade e recém-alfabetizados, produzindo seus primeiros textos narrativos, pode nos ajudar a entender como as dimensões socioculturais e didáticas interferem na aprendizagem da pontuação.

METODOLOGIA

O material de análise selecionado para esse estudo faz parte do banco de dados Práticas de Textualização na Escola, acervo pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar. Participaram do estudo alunos de 6 anos de idade, de duas salas de aula, uma brasileira e outra francesa.

No Brasil, os dados foram coletados entre os meses de agosto e novembro de 2013, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Os alunos estudavam em uma escola particular, na cidade de Maceió, atendendo à população socioeconomicamente favorecida, com acesso aos bens de consumo e bens culturais, cujos pais, em sua maioria, possuíam formação universitária e eram profissionais liberais ou funcionários públicos.

A escola brasileira adotava uma proposta curricular de base construtivista, conforme assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais

(BRASIL, 1997), documento curricular oficial à época. Durante o processo de alfabetização, a prática docente considerava as hipóteses das crianças, descritas por Ferreiro e Teberosky (1985). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental valorizava-se o trabalho com gêneros textuais, tendo como apoio o livro didático “Aprender Juntos” (JÚLIO, 2013). Foram propostas pela professora seis tarefas de produção textual para os 16 alunos da turma. Em cada proposta, eles deveriam combinar e escrever, em duplas, uma história inventada. Selecionamos os seis manuscritos escolares (ME) produzidos por uma única dupla, A e L, ambas alunas com seis anos e três meses de idade⁴. Elas escreveram as seguintes histórias:

Código	Título	Data
EBR001 ⁵	O Rei Malvado	08/08/2013
EBR002	Fadas Mágicas	13/09/2013
EBR003	Chapeuzinho Vermelho e o Homem Aranha contra o Lobo Mau	20/09/2013
EBR004	Branca de Neve no tempo dos dinossauros	18/10/2013
EBR005	O cachorrinho perdido	25/10/2013
EBR006	Os três coelhinhos	22/11/2013

Quadro 1 – Manuscritos escolares da dupla brasileira

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2013).

Na França, os dados foram coletados entre os meses de março e abril de 2014, em uma sala de aula do *Cours Préparatoire* (CP) de uma escola pública, situada no subúrbio parisiense, atendendo a famílias com indicadores socioeconômicos semelhantes às famílias dos alunos brasileiros de classe média, participantes desse estudo⁶.

4 Os materiais coletados nas escolas brasileira e francesa pertencem ao banco de dados Prática de Textualização na Escola – PTE, sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, da Universidade Federal de Alagoas. A coleta que compôs o dossiê da escola brasileira foi autorizada pelo CEP/CONEP (CAAE:59824616.1.0000.5013).

5 Código indica: EBR (Escola Brasileira) e 001 (número do manuscrito)

6 Como indicado, o dossiê da escola francesa, formado em colaboração com a professora Catherine Boré, financiado pela *Inspection Académique du Val d’Oise*, também faz parte

Os 23 alunos franceses haviam sido recentemente alfabetizados. Porém, diferentemente dos alunos brasileiros, a professora os alfabetizou através do método fônico, conforme consta nos materiais didáticos oferecidos aos alunos (DEGORCE-DUMAS; TRÉSALLET, 2000; GOASDOUÉ; COURTIES; SABATHIÉ, 2000). Durante aqueles dois meses, a professora francesa propôs seis tarefas de produção colaborativa de histórias inventadas, uma vez por semana, organizando seus alunos em duplas, e seguindo as mesmas instruções dadas pela professora brasileira. Analisaremos os seis manuscritos escolares franceses de uma única dupla formada por duas meninas: I e M, a primeira com seis anos e oito meses e a segunda como seis anos e onze meses.

Código	Título	Data
EFR001 ⁷	[Sem título]	03/03/2014
EFR002	[Sem título]	10/03/2014
EFR003	Le chien et sa famille	17/03/2014
EFR004	La princesse et le méchant roi	24/03/2014
EFR005	[Sem título]	31/03/2014
EFR006	Le petit Chap[e]ron rouge	07/04/2014

Quadro 2 – Manuscritos escolares da dupla francesa

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2014).

Conforme proposto por Catach (1996) e descrito por Bechara (2009), as MP se organizam dentro de um sistema multidimensional, composto por três domínios:

- Domínio da palavra: espaços em branco, maiúsculas iniciais, ponto abreviativo, traço de união, hífen ou traço de separação, apóstrofo, sublinhado, itálico.
- Domínio da frase: letra maiúscula, vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação,

do acervo PTE. Agradecemos imensamente à direção da escola, à professora e aos alunos, por terem aceitado o desenvolvimento desse estudo. A coleta desse material foi autorizada pelo CEP/CONEP (CAAE: 61330816.0.0000.5013).

7 Código indica: EFR (Escola Francesa) e 001 (número do manuscrito)

reticências, dois pontos, aspas, travessão, parênteses, colchetes, chaves.

- Domínio do texto: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres, disposição dos capítulos e confecção do livro.

Dado os objetivos desse artigo, nosso estudo comparativo sobre esse conjunto de 12 manuscritos escolares terá como objeto textual de análise as 13 MP que delimitam a frase gráfica (letra maiúscula, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, dois pontos, aspas, travessão, parênteses, colchetes, chaves) e que separam grupos de palavras na frase gráfica (vírgula e ponto e vírgula).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela abaixo apresenta os resultados gerais das ocorrências de MP no domínio da frase. Das 13 MP pertencentes a esse domínio, foram identificadas apenas cinco nos 12 manuscritos analisados:

Tarefa	001		002		003		004		005		006		Total	
Manuscrito escolar	BR	FR	BR	FR	BR	FR	BR	FR	BR	FR	BR	FR	BR	FR
Palavras	63	28	129	13	149	56	157	64	174	31	161	76	833	268
1. Maiúscula ⁸	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	8	8
2. Ponto final	1	2	0	1	3	1	1	4	1	1	1	5	7	14
3. Vírgula	0	4	0	0	0	0	0	8	0	0	0	12	0	24
4. Interrogação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
5. Travessão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
MP	3	7	1	2	4	3	2	13	3	2	2	22	15	48

Tabela 1 – MP nos manuscritos escolares brasileiros (BR) e franceses (FR)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022).

8 Não foram consideradas as letras maiúsculas em nomes próprios escritos no meio de frases.

Alguns aspectos podem ser observados, a partir desse levantamento. O primeiro a ser destacado diz respeito à relação entre quantidade de palavras e quantidade de MP. No total, foram 833 palavras para 15 MP nos ME das alunas brasileiras (em média, uma MP para cada 55 palavras). As alunas francesas escreveram ME com bem menos palavras (268 ao todo), porém mais do que o triplo de ocorrências de MP (48), ou seja, uma MP para cada 5 palavras, em média.

Também se destaca o fato de que nos ME brasileiros ocorreram apenas dois tipos de MP, marcando os pontos externos do ME: letra maiúscula no título e/ou na primeira frase e, sempre, o ponto final após a última palavra escrita na história inventada. Nos ME franceses, foram feitos cinco tipos de MP, inscritos no início (letra maiúscula) e no fim da história (ponto final), e distribuídas no interior do manuscrito, com ocorrência, inclusive, de grande quantidade de vírgulas (24) e pontuação enunciativa (travessão e ponto de interrogação) no último ME.

O contraste entre o número de palavras e a quantidade e tipos de MP nos ME de cada dupla parece estar relacionado, ao menos em parte, à própria diferença no tratamento didático dado aos conteúdos de ensino.

No Brasil, como pode ser observado no material didático trabalhado junto aos alunos e em seus cadernos de tarefas escolares, os exercícios estão associados às propriedades textuais de poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, bilhetes, convites, receitas, contos de fadas. E muitas atividades propõem a escrita de listas (de palavras, de títulos, de versos, de nomes próprios) ou cópias desses pequenos textos:

- Escreva os nomes dos alunos da sala de aula.
- Escreva os títulos de histórias ou de poemas.
- Escreva os símbolos da Páscoa.
- Escreva os nomes dos personagens da história.
- Identifique os nomes das pessoas que aparecem no poema.
- Escreva sobre o que fala a história ouvida.
- Copie e ilustre o trava-língua, adivinha, a parlenda ou o poema.
- Escreva o nome do papai, da mamãe, seu endereço e telefone.
- Identifique palavras que rimam ou se repetem em poemas.
- Escreva o nome do autor do poema ou da história.
- Escreva a parte da história que mais gostou.

Ao longo do ano escolar até o início das tarefas de produção textual que geraram os manuscritos escolares analisados, as alunas escutaram ou leram, aproximadamente, 50 narrativas ficcionais, dentre elas, contos de fada, contos modernos, mitos e lendas.

Nas tarefas feitas pelos alunos, registradas em seus cadernos, não há correções feitas pela professora. Em quase todas, há apenas a marca de um “visto”, com a rubrica da professora, seguido de “OK”:

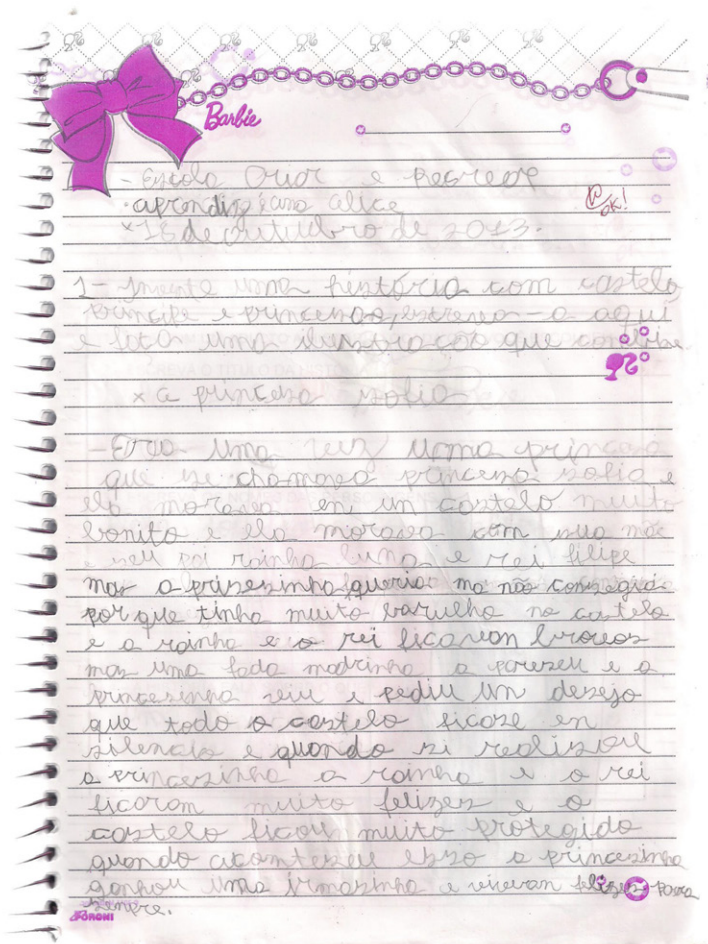


Figura 1 – Escola CR, 1º ano, manuscrito de A, 18 de outubro de 2013.

<https://1drv.ms/u/s!AuUyuvPIDly2kf5gleSLBdWA2HQHog?e=pkxMqP>

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2013).

O fato de a professora não fazer qualquer tipo de intervenção, seja nessa ou em qualquer outra tarefa de seus alunos, sugere que ela aceita os diversos problemas comuns dessa faixa etária, estabelecendo um contrato didático com seus alunos característico de práticas didáticas construtivistas. Na tarefa acima, por exemplo, não há nenhuma indicação gráfica de que a professora tenha feito alguma correção ou marcado algum problema gráfico, ortográfico ou de pontuação na história “A princesa Sofia”, inventada por A.

A referência explícita às MP “letra maiúscula” e “ponto final” aparece nas páginas finais do livro didático “Aprender Juntos”.

Explorando a escrita 08/11/13

Anúncio

É dia, é dia, é dia.
 É hora, é hora, é hora.
 Curse a dona Maria.
 Curse a dona Dora.
 Vai chegar na cidade
 um circo bem doidão.
 Os artistas aplaudem a graça
 e o público é atração.

1 Observe as letras maiúsculas destacadas no poema e responda.

- Por que as letras em vermelho estão escritas em maiúscula?
Porque iniciam as frases.
- Observe as letras em azul. Por que será que também foram escritas em letra maiúscula?
Porque iniciam nome de pessoas.

116 cento e dezesseis

2 No final de alguns versos há o sinal (.), que é chamado de ponto final. Para que é usado esse tipo de sinal? Converse com os colegas e com o professor.

3 Dois versos do poema não começam com letra maiúscula. Veja onde essas frases começam e circule-as.

4 Complete os versos com as letras maiúsculas ou minúsculas que estão faltando.

Atirei o pau no gato, to.
 Mas o gato, to
 não morreu, rei, rei.
 Dona Chica, ca
 admirou-se, se
 com o bovin
 com o bovin
 que o gato deu
 Mau!!!

cento e dezessete 117

Figura 2 – “Aprender Juntos”, letra maiúscula e ponto final.

<https://1drv.ms/b/s!AuUyuvPLDIY2kf5k80hbl0LPawIxEw?e=NodyTf>

Fonte: Livro didático “Aprender Juntos”, 1º ano, p. 116-117. (JÚLIO, 2013).

Como consta registrado no livro didático da aluna A, a tarefa foi feita no dia 08 de novembro de 2013. O livro didático chama a atenção para essas MP, destacando-as e nomeando-as, a partir de sua presença em dois poemas. Até então, somente a letra maiúscula havia sido trabalhada com os alunos, quando a professora ensinou o alfabeto em

letra cursiva maiúscula e em nomes de pessoas, mas não associada à marca de início de frase. Em relação ao ponto final, apesar das alunas terem usado essa MP desde suas primeiras histórias inventadas, não houve trabalho didático específico sobre ela.

Na França, as tarefas escolares dos alunos e os materiais didáticos expõem aspectos bastante diferentes daqueles identificados nas tarefas e materiais dos alunos da sala de aula brasileira. Desde o início da entrada da criança na escola, mesmo no ano escolar anterior ao *Cours Préparatoire*, o trabalho de alfabetização tem início valorizando a consciência fonológica e a memorização de fonemas. No livro didático *30 phonèmes en 30 comptines* (DEGORCE-DUMAS; TRESALLET, 2000), isso é ensinado através de cantigas infantis (*comptines*). No livro didático *Justine et Compagnie* (GOASDOUÉ; COURTIES; SABATHIÉ, 2000), essa abordagem tem continuidade, oferecendo aos alunos a análise de sílabas e palavras e a produção de frases curtas e pequenos textos. Em seus “cadernos de escritores” (*Mon cahier d’écrivain*) há muitas tarefas fotocopiadas, recortadas e coladas, retiradas de sites da internet⁹. A imagem abaixo ilustra uma dessas tarefas e o modo como a professora intervia nos cadernos dos alunos.

9 Um dos sites que se pode ter acesso à tarefa indicada é https://ecole-la-grive-bourgoin-jallieu.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2020-04/correction_production_decrit_4.pdf. Outro material também usado pela professora foi o Petits Pas (L Pinault), cujo site foi desativado, mas alguns exercícios podem ser encontrados em: <http://cbartolo2.free.fr/ecrire/tmp/upload/6/SONS/lecture%20orale.pdf>



Figura 3 – Escola LC, CP, *Mon cahier d'écrivain*, tarefa do aluno AL, 10 de fevereiro de 2014.

<https://1drv.ms/b/s!AuUyuvPLDIY2kf5lqskKsDDOud9t3Q?e=E7qBDh>

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2014).

Como geralmente fazia em todas as tarefas de todos os alunos, a professora marcava com caneta vermelha alguns erros feitos por eles. Essa prática não parece haver na escola brasileira, de base curricular construtivista. A professora francesa fez três intervenções gráficas nessa tarefa em que o aluno deveria fazer uma frase a partir das palavras indicadas¹⁰. Marcou o erro no uso da letra maiúscula no início da frase, o erro da crase e colocou o ponto final na frase escrita pela aluna: “A menina brinca de amarelinha” (*La petite fille joue à la marelle*). O destaque dado ao ensino da pontuação também está presente no material didático francês, na coleção didática *Justine et Compagnie*,

10 De acordo com a tarefa proposta, disponível no site da escola primária La Grive-Bourgoin Jallieu indicado acima, há duas frases sugeridas: “La petite fille joue à la marelle dans la cour de l'école.”, “La petite fille saute dans les cases de la marelle dans la cour de l'école.”. Nos cadernos dos alunos franceses há várias tarefas do mesmo tipo, isto é, palavras misturadas e uma imagem ilustrando uma cena que poderia ser escrita em uma frase, a partir das palavras pré-selecionadas.

apresentando tanto no livro de leitura, quanto no caderno de exercícios, o ponto de exclamação, logo nas páginas iniciais, e o ponto de interrogação, algumas páginas depois.

2 Le point d'exclamation.



Justine et compagnie, livre 2, p. 11.

2 Le point d'interrogation.




Justine et compagnie, livre 2, p. 23.

Figura 4 – Exercícios extraídos da coleção didática *Justine et Compagnie*, livro 2

<https://1drv.ms/b/s!AuUyuvPIDIY2kf5mJYgg-cp-ZrbqSg?e=2GkOMN>

Fonte: GOASDOUÉ; COURTIES; SABATHIÉ, 2000a, p. 11 e 23.

1 Entoure les points d'exclamation. 

Quelle heure est-il ?	Pistache chante joyeusement.
« Je meurs de faim ! »	« Tu as vu ? » dit Bob.
Le soleil brille, quelle belle journée !	

Justine et compagnie, Cahier d'exercices, p. 7.

1 Entoure les points d'interrogation. 

Qui a volé le petit déjeuner ?	Tu n'aimes pas les chiens.
Où est l'écuelle ?	Que mange Bob ?
Le déjeuner a disparu !	Le déjeuner a-t-il disparu ?

Justine et compagnie, Cahier d'exercices, p. 20.

Figura 5 – Exercícios extraídos da coleção didática *Justine et Compagnie*, caderno de exercícios.

<https://1drv.ms/b/s!AuUyuvPIDIY2kf5nOuXjLxbh-hgTqg?e=C2Zxc5>

Fonte: GOASDOUÉ; COURTIES; SABATHIÉ, 2000b, p. 7 e 20.

Retornando para a análise dos ME dessas duas duplas, o único ponto em comum está na presença de letra maiúscula no início da história e do ponto final, marcando seu término. Isso, de certa forma, confirma o que Ferreiro (1996) e Hall (2005) indicaram sobre a aprendizagem das primeiras MP: alunos dessa faixa etária, recém-alfabetizados, tendem a pontuar inicialmente os extremos das narrativas ficcionais produzidas. Em relação às diferenças, além daquelas já apontadas (quantidade e tipos de MP), podemos ainda destacar as ocorrências de MP inscritas pela dupla francesa no interior da última história inventada:

M6, 22 MP

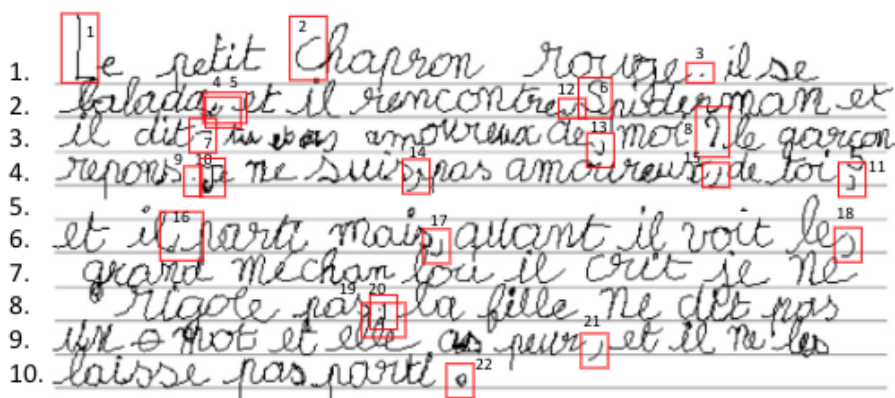


Figura 6 – Escola LC, CP, manuscrito escolar “Le petit Chap(e)ron rouge”, escrito por I e M, 07 de abril de 2014.

<https://1drv.ms/b/s!AuUyuvPLDIY2kf5pbktUACnrFbqbnQ?e=kuhZIK>

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2014).

As 12 vírgulas inscritas nesse manuscrito não serão discutidas nesse momento. Um estudo aprofundado sobre suas ocorrências durante o processo de produção textual em tempo real foi publicado em Calil (2022), explicando o caráter quase aleatório e bastante imprevisível de suas inscrições. Essas vírgulas podem inclusive ser classificadas como “pontuação gráfica”, quando a MP não tem qualquer relação com sua função linguística. O mesmo não ocorre com as outras MP no interior desse ME. Temos: três pontos, um travessão, uma letra maiúscula no início de frase¹¹, um ponto de interrogação.

11 Há também duas letras maiúsculas nos nomes próprios “Chap(e)ron” (linha 1) e “Spiderman” (linha 2) que não serão consideradas porque não fazem parte da pontuação da frase, mas sim da pontuação da palavra.

O ponto final emerge em três posições. Na linha 1, fechando a frase gráfica caracterizada pelo título: “A chapeuzinho vermelho.” Na linha 4, na posição de um sinal de dois pontos, fechando a frase gráfica (“o menino responde.”). E a terceira ocorrência, “eu não estou brincando.” (linha 8), concorrendo com a inscrição de uma vírgula, onde uma MP parece rasurar a outra, delimita o final da fala do personagem. O travessão, inscrito na linha 3, também cumpre sua função linguística, introduzindo a fala do menino, assim como o ponto de interrogação, linha 3, fechando a pergunta desse personagem: “Você está apaixonado de mim?”. Tudo isso indica que as alunas francesas, ainda com 6 anos de idade, começam a se apropriar dessas MP pertencentes ao domínio da frase, ausentes nos ME das alunas brasileiras, aproximando uso e função linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi exposto acima, parece que, para se compreender o percurso desenvolvimental relacionado à aprendizagem da pontuação, não se pode excluir o contexto de ensino e o que se passa na sala de aula. Comparar apenas duas duplas de aluna, uma de cada país, não permite qualquer tipo de generalização, como supor que o mesmo ocorreu com os outros alunos de cada sala de aula. Entretanto, se considerarmos que as duas duplas de alunas, brasileira e francesa, têm a mesma idade, cursam o mesmo ano escolar, acabaram de ser alfabetizadas e estão produzindo suas primeiras histórias inventadas, a partir das mesmas instruções didáticas, as diferenças entre a quantidade de palavras escritas por ME, as ocorrências e posições de MP sugerem haver estreita relação com a prática docente, o contrato didático entre as professoras e os alunos, e com o método e materiais adotados e oferecidos aos alunos durante seus processos de alfabetização.

Ao compararmos os materiais didáticos e as práticas didáticas do Brasil e da França, e o modo como as duas professoras interferem nas tarefas escolares de seus respectivos alunos e alunas, fica difícil negar os possíveis efeitos no processo de aprendizagem das alunas, ainda que pertençam a culturas e contextos sócio-históricos tão distintos. Isso indica que a construção de conhecimento está inexoravelmente vinculada aos conteúdos de ensino, aos contextos de aprendizagem e as práticas de letramento escolar. Em relação às MP, do lado brasileiro,

esse conteúdo de ensino não ganha destaque nos materiais e tarefas, enquanto na sala de aula francesa, além da ênfase dada aos usos de letra maiúscula e de ponto final, também se exemplifica como se usa o ponto de exclamação e o ponto de interrogação, como vimos nas figuras 4 e 5.

As diferenças entre as MP nos ME das alunas brasileiras e francesas devem ser aprofundadas em estudos futuros, com a comparação de todos os ME produzidos por todos os alunos de cada sala de aula. Entretanto, esses resultados iniciais não deixam de nos interrogar sobre o ensino de MP nesse momento de aprendizagem da língua escrita: Deve-se valorizar o ensino de diferentes gêneros textuais, deixando em segundo plano os conteúdos relacionados à pontuação da frase ou, ao invés disso, deve-se eleger a frase como unidade de ensino e destacando as MP da frase? Deve-se propor tarefas de produção textual, deixando o aluno do 1º ano escrever histórias inteiras, longas, sem intervenções e correções sobre os problemas de MP no manuscrito escolar ou seria mais indicado, do ponto de vista didático, restringir a produção textual a escrita de frases, interferindo diretamente sobre MP erradas ou ausentes?

REFERÊNCIAS

ARSENEAU, R. Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 13, n. 3, p. 1-20, ago-set 2020. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v13-n3-arseneau> . Acesso em: 14 abr. 2021.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Volume 2. 1ª a 4ª séries. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Brasília (DF), 1997/1998.

CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CALIL, E. Gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunas recém-alfabetizadas: identificação de atividades metalinguísticas a partir de inscrições gráficas e comentários espontâneo. **Revista ALFA**, no prelo, 2022, Unesp.

CAPRISTANO, C. C.; NOTARI, V. F. O registro do hífen na aquisição da escrita. **Calidoscópio**, v. 15, n. 1, p. 81-93, jan/abr 2017. Unisinos.

CATACH, N. **La ponctuation (Histoire et système)**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. **Revista Letras**, v. 61, n. Especial, p. 97-122, 2003, Curitiba: Editora UFPR.

CHANQUOY, L.; FAYOL, M. Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. **Enfance**, n. 2, p. 227-241, 1995. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1995_num_48_2_2132 . Acesso em: jan. 2020.

DEGORCE-DUMAS, M.; TRESALLET, E. **30 phonèmes en 30 comptines: GS-CP**. Paris: Retz, 2000.

FAVART, M.; PASSERAULT, J.-M. Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. **Enfance**, n. 2, p. 187-205, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3176 . Acesso em: jun. 2018.

FAYOL, M. Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. **Langue française**, n. 81, p. 21-39, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4767>. Acesso em: jun. 2019.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. *In*: MOREIRA, Nadja R. (org.) **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996, p. 123-156.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOASDOUÉ, Y.; COURTIES, I.; SABATHIÉ, L. **Justine et Compagnie**. Livre 2. Paris: Editions Belin, 2000a.

GOASDOUÉ, Y.; COURTIES, I.; SABATHIÉ, L. **Justine et Compagnie**. Cahiers d'exercices. Paris: Editions Belin, 2000b.

HALL, N. The development of punctuation knowledge in children aged seven to eleven. **ESRC Full Research Report**, R000238348. Swindon: ESRC, 2005.

HALL, N. Developing an understanding of punctuation. *In*: BEARD, R.; MYHILL, D.; NYSTRAND, M.; RILEY, J. (ed.). **The Sage Handbook of Writing Development**. United Kingdom: SAGE Publications Ltd, 2009, cap. 18, p. 271-283.

JÚLIO, S. R. **Aprender Juntos**, 1º ano, Língua Portuguesa. São Paulo: Editora SM, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. da. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 35, p. 139-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n35/05.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

VIEIRA, I. L. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 31, p. 17-24, jan./dez. 2012. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/04_Artigo%202_Rev_Letras_31_1_2_2_0123.pdf. Acesso: set. 2020.

OS DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

LUCIANO ALVES OLIVEIRA JUNIOR¹

RESUMO

O processo de ensinar já possuía vários desafios e o com distanciamento social provocado pelo momento pandêmico, as escolas migraram do ensino presencial para o remoto, aumentando ainda mais esses desafios. Essa mudança brusca, fez com que professores e alunos precisassem adaptar a nova forma de ensinar e aprender matemática, utilizando vários recursos tecnológicos e novos conhecimentos, e para isso, o professor precisou buscar na internet tutoriais sobre as ferramentas tecnológicas que poderiam ser usadas em suas aulas. O trabalho se justifica por argumentar a respeito dos desafios de ensinar e aprender matemática em tempos de pandemia em uma escola do ensino médio no sertão de Pernambuco. Além das dificuldades que os estudantes enfrentam juntamente com a equipe gestora e os professores, sabemos que a caminhada para o bom desempenho do aluno no ensino da matemática que já era bastante complicado no ensino presencial, passa agora por mais um grande desafio, o ensino remoto. Com base nas reflexões iniciais, o objetivo desta pesquisa é analisar os desafios de ensinar e aprender matemática em tempos de pandemia.

1 Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC). E-mail: -lucianokohai2020@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação está em constante mudança, e com a pandemia teve que se adaptar a realidade do momento. O processo de ensinar já possuía vários desafios, e com distanciamento social provocado pelo momento pandêmico as escolas migraram do ensino presencial para o remoto, aumentando ainda mais esses desafios. Essa mudança brusca, fez com que professores e alunos precisassem adaptar a nova forma de ensinar e aprender matemática, utilizando vários recursos tecnológicos e novos conhecimentos, e para isso, o professor precisou buscar na internet tutoriais sobre as ferramentas tecnológicas que poderiam ser usadas em suas aulas. Conforme Schwanz e Felcher (2020, p. 3), “o ensino remoto surgiu para complementar o ensino presencial”.

O trabalho se justifica por argumentar a respeito dos desafios de ensinar e aprender matemática em tempos de pandemia em uma escola do ensino médio no sertão de Pernambuco. Além das dificuldades que os estudantes enfrentam juntamente com a equipe gestora e os professores, sabemos que a caminhada para o bom desempenho do aluno no ensino da matemática que já era bastante complicado no ensino presencial, passa agora por mais um grande desafio, o ensino remoto. O professor vai em busca de recursos e ferramentas para auxiliar e garantir o aprendizado do aluno, sabendo que já era difícil e complexo ensinar matemática de forma presencial.

Com base nas reflexões iniciais, o objetivo desta pesquisa é analisar os desafios de ensinar e aprender matemática em tempos de pandemia na Escola, Tendo assim como objetivos específicos apresentar meios de como trabalhar o ensino de matemática em tempos de pandemia e identificar quais são os desafios para o desenvolvimento do ensino da matemática..

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ainda não temos um modelo ideal para a educação durante o período de pandemia, muito menos para o ensino-aprendizagem da matemática. Infelizmente, ainda estamos vivendo em tempos de pandemia, e com isso somos testados a todo o momento, com novas experiências e problemas para serem resolvidos na busca por uma

melhor forma de interagir e transmitir conhecimentos matemáticos para os alunos. Entretanto, às dificuldades são diversas, desde problemas com conexões para o acesso dos alunos às plataformas digitais, como também, dificuldades para absorver os conteúdos transmitidos, de maneira adversa ao que os alunos eram acostumados. Conforme Carvalho, Cunha, Quiala (2021, p. 5).

“Entende-se que toda mudança promovida pelas instituições de ensino, adotadas pelos seus docentes visam o melhor para os estudantes. Contudo, como as pessoas além de serem diferentes, muitas vezes estão em ritmos e momentos diferentes de suas vidas fazendo com que as mesmas informações e/ou oportunidades sejam recebidas como oportunidades para uma parcela dos envolvidos e como desafio ou obstáculo para outras.” (2021, p.5)

O ensino da matemática, geralmente é visto com maus olhos por uma grande parcela dos estudantes. Isso se dá, principalmente, pela didática ditada pelos professores, com a escassez de aulas práticas e dinâmicas, e com a pandemia esses problemas só aumentaram. Às aulas práticas foram quase que extintas neste período, por conta da necessidade do isolamento social, e a dinamicidade das aulas foram dificultadas, pela falta de interação dos aplicativos de vídeos chamadas, que são, geralmente, os únicos meios usados para as apresentações das aulas de forma remota.

Com as dificuldades de ensinar matemática, a aprendizagem dos alunos, que historicamente já preocupava, piorou durante a pandemia. Assim, as escolas, nem se quer, mantiveram conceitos matemáticos adquiridos durante a vida estudantil dos alunos. As interações entre alunos e professores são necessárias para que se tenha um bom processo de ensino-aprendizagem. Segundo A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: matemática / Secretaria de Educação. - Recife: SE. 2008, p.60. “Falar de ensino e aprendizagem implica estabelecer certas relações entre alguém que ensina (o professor), alguém que aprende (os alunos) e o objeto de conhecimento (o saber)”.

As ferramentas para o ensino, durante a pandemia, foram diversificadas de acordo com cada escola e professor. Segundo o artigo “Ensinando Matemática em tempos de pandemia”, com uma pesquisa

feita em uma turma de sexto ano de uma escola da rede pública, para a melhoria do ensino da matemática durante as aulas de forma remota.

foram desenvolvidas atividades que se utilizaram de algumas tecnologias como, por exemplo, a utilização do YouTube, que é uma plataforma de compartilhamento de vídeos e a ferramenta Google Sala de Aula, onde permite criar um ambiente para que o professor possa compartilhar materiais com os seus alunos, além do GeoGebra como ferramentas importantes de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2021, P. 1).

Conforme o artigo, “DESAFIOS DE SE ENSINAR MATEMÁTICA REMOTAMENTE: OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA ROTINA DE PROFESSORES”, podemos inferir que, se por um lado, a chegada do corona vírus acelerou um processo de apropriação de tecnologias no e para o ensino, por outro, a velocidade com que essa apropriação se deu pode estar causando uma série de problemas. (Marques, 2020, p. 9).

De maneira geral, o ensino da matemática sempre teve suas peculiaridades quanto aos desafios de ensino-aprendizagem. Historicamente, a falta de práticas cotidianas e dinamismos a serem implantados durante a aula, causaram falta de rendimento dos estudantes na disciplina.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa do tipo etnográfica, valendo salientar que “a pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social (SEVERINO, 2016), onde foram feitos durante o mês de agosto visitas a escola campo com o objetivo de obter dados sobre o funcionamento e a estrutura do escola, fazendo anotações das principais observações, além de fazer um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico da mesma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de algumas ambientações feitas na escola campo (Escola de Referência em Ensino Médio Professor Urbano Gomes de Sá), e dialogando com funcionários, conhecemos à escola e sua estrutura. A escola é bem subdividida, com uma ótima infraestrutura para capacitar os alunos, contando com sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de matemática, laboratório de ciências, laboratório de informática e quadra poliesportiva, para dar uma boa assistência aos alunos, além de contar com uma sala para o curso de línguas, de espanhol e inglês, que abrange tanto os alunos da escola, como também é aberta para a participação do público em geral.

De acordo com a escola, uma maioria significativa dos alunos não conseguiu um bom rendimento nas aulas de forma remota. Pelo contrário, os alunos acabaram perdendo um pouco dos conhecimentos matemáticos adquiridos, anteriormente. Tendo os alunos que já voltaram às aulas de forma presencial com uma melhora significativa. Teve também cerca de 10 alunos que a escola não conseguiu manter nenhum contato, e um aumento no número de desistentes.

Entende-se, que houve falhas quanto à mudança do ensino presencial para o ensino remoto, e percebendo a origem e rotina dos alunos, percebem-se alguns fatores para a piora do ensino. Muitos dos alunos são de famílias mais humildes e trabalham, assim, na maioria das vezes, tendo seu tempo de estudo dificultado e reduzido, também há problemas com conexões, não sendo todos os alunos com acesso total a uma rede de Internet, ou até mesmo a um aparelho celular para acesso às aulas. Mas o principal motivo relatado pela escola e visto nos artigos estudados, para resolução deste trabalho, foi a dificuldade durante às aulas no ambiente familiar onde, geralmente, os familiares não conseguiram distinguir os momentos em que o estudante participava de uma aula ou de uma resolução de trabalho escolar, assim dificultando a qualidade de interação, eficácia e aprendizagem dos alunos.

...identificou-se também que os pais têm grande necessidade de mais informação e melhor suporte escolar, além da questão da dificuldade financeira ser um fator importante tanto pelo aumento de custos por estarem todos em casa, como para a aquisição de novos equipamentos

para adequar o estudo por meio de computadores e celulares. (LUNARDI, N, 2021, p.19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi apresentado neste trabalho, conclui-se que não estávamos devidamente preparados para essa mudança nas instituições de ensino (passar do ensino presencial para o remoto) Assim, precisamos continuar buscando novas maneiras, e nos reinventando para que possamos levar o ensino da matemática com mais eficiência.

Questões sociais foram às causas mais alarmantes, que foram mostradas com clareza, durante a pandemia. Antes de tudo, os alunos precisarão estar aptos para o ensino remoto, (pois são para eles que às aulas são destinadas). Os profissionais e as ferramentas usadas para a transmissão de ensino, também precisarão mostrar eficácia e dinâmica durante às aulas. Para tanto, precisaremos da colaboração, principalmente dos familiares e também da empatia de todos, para que assim, possamos transformar o ensino da matemática, tornando-o proveitoso e eficiente na vida das pessoas, seja ele propagado presencialmente ou remotamente, mas que seja transmitido de maneira à contribuir com as vidas das pessoas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, pp. 77-96. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

LUNARDI, Nataly; NASCIMENTO, Andreia; BARBOSA, Jeff; Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldade e estratégias por pais. SCIELO BRASIL. Porto Alegre, 2021. P.22. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2175-6236106662>. Acesso em 01 set. 2021.

MARQUES, Pedro. Desafios de se ensinar matemática remotamente: os impactos da pandemia covid-19 na rotina de professores. SBEM – RJ. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://eventos.sbem.com.br/index.php/spem-rj>. Acesso em: 29 set. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: matemática / Secretaria de Educação. - Recife : SE. 2008. 134p.

SILVA, Allan Vicente de Macedo. Ensinando Matemática em tempos de pandemia. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/ensinando-matematica-em-tempos-depandemia>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

SCHWANZ, C. B.; FELCHER, C. D. O. Reflexões acerca dos desafios da aprendizagem matemática no ensino remoto. Rendi, Taquara/RS, FACCAT, v. 9, n. 1, p. 91-106, 2020.

OS LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A ASSOCIAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTUDO DE COLEÇÕES DO PRIMEIRO ANO ADOTADOS POR ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CEARÁ

YASMIN DOS SANTOS LIMA¹
MÔNICA DE SOUZA SERAFIM²

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar a abordagem da Consciência Fonológica em materiais didáticos do PNLD 2019-2022 adotados por escolas públicas do município de Fortaleza-Ceará para o Ciclo de Alfabetização. Esta escolha do estudo pela Consciência Fonológica apresenta objetivos específicos, como a descrição das habilidades presentes nos materiais didáticos selecionados e a investigação das habilidades metafonológicas entre os livros. Nossa fundamentação teórica é construída pela discussão da Consciência Metalinguística até a Consciência Fonológica, a fim de relacionar com os conceitos da Alfabetização. O *corpus* do estudo apresenta materiais didáticos de duas coleções de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização do PNLD 2019-2022 que compreendem o primeiro ano do ensino fundamental adotados no município de Fortaleza, Ceará, ao todo, dois livros. A metodologia empregada é de caráter documental, quanto aos procedimentos adotados

1 Mestranda do Curso de Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC, yasmylny@gmail.com;

2 Professora orientadora: professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC, mserafim15@gmail.com;

pela escolha dos materiais didáticos. A geração e estudo de dados, a pesquisa será classificada quanto à abordagem qualitativa, para analisar as habilidades da Consciência Fonológica que são mais recorrentes em cada material de duas coleções e construir de forma interpretativa os dados da pesquisa. Adota-se uma construção de uma tabela, de acordo com as relações comparativas dos sons da fala, principalmente das sílabas. Verifica-se, a diversidade de exercícios que trabalham os sons de sílabas iniciais, mediais e finais. Logo, destaca-se a importância que as atividades de Consciência Fonológica têm para a aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Ciclo de Alfabetização; Livro Didático.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Ceará³ que resulta em nossas indagações sobre como o desenvolvimento da consciência fonológica é retratado em livros didáticos do Ciclo de Alfabetização. Este questionamento central leva-nos a delimitar os livros adotados por escolas públicas do município de Fortaleza-Ceará. Nosso trabalho é baseado e construído não só nas teorias da consciência metafonológica, alfabetização, letramento, livro didático, como também no estudo dos dados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta pesquisa foi motivada pela busca em aprofundar o tema, após as experiências da pesquisadora neste trabalho, no período da graduação, em um estágio com uma turma de 1º ano do ensino fundamental e estudos teóricos posteriores sobre alfabetização, letramento e ensino. Além disso, volta-se em observar o desenvolvimento da consciência fonológica (CF) como um fator causal para a aquisição da leitura e da escrita, tendo em vista o processo de aprendizado de uma língua e apresentar a relevância do tema, para a construção de futuras pesquisas nas áreas da Linguística e da Educação.

Parte-se da ideia que o material didático possui uma grande importância para a construção da consciência fonológica (CF), por meio de atividades das coleções dos livros didáticos que exploram as habilidades fonológicas dos alunos, em especial do Ciclo de Alfabetização. Neste período, envolve os livros didáticos do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental, de acordo com Brasil (2017) e para este trabalho, foram selecionadas duas coleções com livros do primeiro ano, tendo como foco o estudo do desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de que este conhecimento linguístico seja aprofundado.

Deste modo, apresentamos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa, como descrever as habilidades presentes ao desenvolvimento da Consciência Fonológica presentes nas atividades dos materiais didáticos adotados no Ciclo de Alfabetização por escolas públicas de Fortaleza-CE. Além disso, analisar qualitativamente as

3 O artigo foi resultado de um recorte de uma dissertação na Universidade Federal do Ceará, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

habilidades baseadas no avanço da metafonologia apresentadas nos dois livros didáticos do primeiro ano do ensino fundamental de duas coleções adotadas do PNLD 2019-2022 do Ciclo de Alfabetização por escola da rede pública de Fortaleza-CE.

Em relação aos teóricos de base que nos apoiamos na pesquisa, têm-se Bryant e Bradley (1983), Cagliari (2007), Moraes (2020), Soares (2021), Roberto (2016) são apontados em alguns estudos relacionados sobre a discussão da Consciência Metalinguística até a consciência fonológica, a fim de relacionar com os conceitos da Alfabetização. Além disso, este conceito é importante, pois está embasado nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nossa perspectiva metodológica, há diversas abordagens distintas que se constroem entre a consciência fonológica e o ciclo de alfabetização, mas apenas uma foi escolhida no presente trabalho. Esta vertente é apresentada por Bradley e Bryant (1983) que se refere à CF desenvolvida antes da alfabetização, isto é, o aluno antes de entrar na escola já possuía as habilidades linguísticas relativas à Metafonologia.

Após o recorte da abordagem para trabalhar a consciência fonológica com o ciclo de alfabetização, adota-se uma metodologia de caráter documental, já que a análise consiste em materiais didáticos de uma coleção de Língua Portuguesa do ciclo de alfabetização do PNLD 2019-2022 que compõem o primeiro ano do ensino fundamental, ao todo, dois livros. Quanto aos objetivos da pesquisa, focamos em um viés descritivo e uma abordagem qualitativa dos dados, por meio da descrição das habilidades referentes à Consciência Fonológica que são apresentadas nas atividades dos livros didáticos e da construção de uma tabela destas habilidades que serão apresentadas no estudo.

Em síntese, nosso trabalho enfoca a abundância de atividades que exploram as habilidades metafonológicas, em especial às relações comparativas dos sons silábicos e de que forma são abordados nas duas coleções de livros didáticos do primeiro ano do ensino fundamental. Ressalta-se que os exercícios possuem uma similaridade na construção dos enunciados, para as crianças refletirem e aprenderem os sons silábicos iniciais, mediais e finais nas palavras. Nossa pesquisa amplia os estudos em aquisição da leitura e da escrita, pois compreendemos a importância das atividades com os aspectos da consciência fonológica.

METODOLOGIA

O estudo retrata a análise das atividades sobre consciência fonológica em materiais didáticos de Língua Portuguesa do ciclo de alfabetização, primeiro e o segundo do ensino fundamental, que após a BNCC, em 2017, designa a sistematização da leitura e da escrita. Ressaltamos que o estudo possui caráter documental e realizamos um recorte para analisar duas coleções do Ciclo de Alfabetização no contexto de escolas públicas do município de Fortaleza.

A pesquisa é do tipo descritiva, pois buscamos realizar uma “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, segundo Gil (2002, p. 42). Diante disso, pretendemos descrever de que formas as habilidades referentes à Consciência Fonológica são expostas nas atividades dos livros didáticos compreendidos no ciclo de alfabetização.

Realizaremos um estudo interpretativo, pois analisaremos a coleção selecionada, a fim de observar de que forma a consciência fonológica será organizada por uma abordagem mais qualitativa, segundo Gil (2002), visto que após a coleta inicial de dados quantificada, o conteúdo dos dados são examinados por uma perspectiva do método indutivo. Desse modo, contam-se as atividades que trabalham as habilidades metafonológicas, para uma visão geral dos exercícios e quais são aspectos da consciência fonológica mais recorrentes.

Para a realização da pesquisa, optamos por um recorte de duas coleções de material didático do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza, Ceará. Estes livros estão no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, de 2019 até 2022 e exploram a CF. Temos que o primeiro livro de uma das coleções é “Vem Voar”, que possui autoria de Silvestre (2019) e sua editora é a Scipione. O segundo livro da outra coleção é “Aprender Juntos”, de autoria de Siqueira *et al* (2017) e sua editora é a SM.

A coleta de dados iniciou-se de forma minuciosa, por meio das atividades que trabalham com os mecanismos referentes à Metafonologia. Depois escolhemos as atividades que englobam o trabalho com consciência fonológica, em especial com os mecanismos metafonológicos⁴,

4 Correspondem às habilidades dos estudos de metafonologia, uma das áreas que envolvem a dimensão metalinguística, a fim de promover um estudo reflexivo e consciente dos sons da fala.

em relação a CF, como um fator causal para a aquisição da leitura e da escrita. No entanto, para este artigo, apenas são abordadas atividades que trabalhem as relações comparativas entre os sons da fala referentes à consciência fonológica que constam na BNCC na parte do Ciclo de Alfabetização, no primeiro ano do ensino fundamental, pois foi um dos grupos apresentados no quadro de critério de análise da dissertação e estão expressas na tabela abaixo, de acordo com Brasil (2017).

OBJETO DO CONHECIMENTO	TIPOS DE ATIVIDADE
Relações comparativas entre os sons da fala	Comparação de palavras, identificação de semelhanças e diferenças de sons iniciais.
	Comparação de palavras, identificação de semelhanças e diferenças de sons mediais e finais.

Quadro 1: Critério de análise de dados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre a Consciência Fonológica relacionam-se com a apropriação da notação alfabética e são relevantes para a aquisição da linguagem. De acordo com Morais (2020), este conceito aborda um conjunto de habilidades metalinguísticas que se relacionam com mecanismos linguísticos quanto às organizações cognitivas que o falante reflete sobre a escrita e leitura de uma palavra, ou seja, foco nos aspectos fonológicos que compõem uma palavra, uma frase, um texto no período do ciclo de alfabetização.

Desta forma, aprender uma língua, por meio da reflexão dos sons das palavras iniciou-se na primeira metade da década de 1970, com o estudo de Isabelle Liberman e seus colaboradores (Liberman *et al.*, 1974). Os pesquisadores descobriram a importância dos segmentos sonoros silábicos para segmentação dos fonemas em seus experimentos com a contagem das sílabas das palavras, buscando uma forma de fixar o processo de alfabetização.

Após este estudo pioneiro, outros trabalhos surgiram e ampliaram o entendimento do conceito da Consciência Fonológica e a importância dos estudos dos sons de umas palavras, como José Morais e

sua equipe (Morais *et al.*,1979) que apresentaram uma construção de consciência da fala sobre a relação de sons, fazendo com que fosse necessária uma formalização dessa habilidade cognitiva para ocorrer a alfabetização.

Além disso, em 1983, os estudos de Bradley e Bryant foram as principais referências mundiais para definir e trabalhar com a CF, tendo em vista que os resultados da pesquisa reforçam a importância do treino com a CF que melhora o desempenho da leitura de alunos no Ciclo de Alfabetização, em especial do primeiro e do segundo ano. Este cenário possibilitou mais visibilidade para a Consciência Fonológica e o surgimento de pesquisas mais atuais, como Barrera (2003), Morais (2020), Araújo (2014), Molin (2021), dentre outros.

O desenvolvimento do termo Consciência fonológica refere-se ao estudo consciente, reflexivo e sistemático dos sons de uma língua. Deste modo, duas áreas da Linguística, a Fonética e a Fonologia, dedicam-se ao objeto de conhecimento, os sons da língua, de acordo com Cagliari (2007). Com os campos linguísticos, entende-se que as relações sonoras com a letras podem ser analisadas de forma descritiva e interpretativa, o que corresponde aos fonemas e aos grafemas para formação das palavras.

Além disso, o aprendizado da língua sistematizado nos sons contribui para o estudo das sílabas, já que seu conceito representa um ou mais fonemas emitidos de um só vez e forma a unidade mínima percebida pelos aprendizes, segundo Roberto (2016). Vale ressaltar que a consciência fonológica é situada como uma habilidade metalinguística, importante para o aprendizado da leitura e da escrita, segundo Bradley e Bryant (1983).

Este conhecimento envolve vários tipos de capacidades, como segmentar e manipular a fala em diferentes unidades menores, por exemplo, palavras, sílabas, fonemas, a fim de trabalhar a percepção sons entre as palavras e diferenciá-las por eixos semânticos, sintáticos, fonêmicos. (BARRERA, 2003). Outro ponto notável quanto ao procedimento metalinguístico refere-se à reflexão da linguagem e “pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos” (MORAIS, 2020, p. 41).

Desse modo, essas habilidades metalinguísticas são acionadas ao compreender, escrever ou ler um texto, à medida que a consciência linguística é construída para o aprendizado da leitura e da escrita da criança. Parte-se que o conceito de Consciência Linguística é relevante para explicar que o falante utiliza as relações do signo linguístico para a aquisição da leitura e da escrita, por meio da representação das palavras que possuem significado (uma ideia) e significante (som da fala), de acordo com Cagliari (2007).

De acordo com Gombert (1992), a consciência linguística é manifestada a partir dos 4 anos e 6 meses e tende a aumentar ao longo da vida. Esta reflexão sobre a linguagem pode ser apresentada por vários níveis de uma língua, como aspectos fonológicos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, textuais, dentre outros. Diante disso, a reflexão sobre a própria linguagem relaciona-se com a Consciência Fonológica mediada pela dimensão metalinguística que envolve um conjunto mais abrangente de habilidades deste viés e que são classificados em alguns tipos, por meio de seus conhecimentos e suas relações com o domínio a linguagem escrita e da notação, como Metatextual⁵, Metassintática⁶, Metamorfológica,⁷ Metafonológica⁸.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O foco da pesquisa é no conceito da consciência fonológica ao ser sistematizada no livro didático, para que os alunos, em especial os do ciclo de alfabetização, possam desenvolver de forma efetiva e qualitativa a leitura e a escrita. Ressalta-se que a CF é um conhecimento

- 5 Envolve a atenção ao texto escrito, ao gênero textual propriamente dito e ao respeito de que forma esta estrutura textual é apresentada por seus interlocutores e seus objetivos (MORAIS, 2020c).
- 6 É uma análise minuciosa da correção gramatical e a pertinência dos períodos e das orações empregadas ao serem escritas ou quando as leituras de textos são feitas, segundo Morais (2020c).
- 7 Enfoca-se com o trabalho dos morfemas, ou seja, a identificação das partes que são compostas as unidades de significado das palavras e a reflexão sobre as funções gramaticais, de acordo Morais (2020c)
- 8 É uma capacidade metalinguística específica que corresponde à identificação dos componentes fonológicos em suas unidades linguísticas e como podem ser manipuladas, segundo Gombert (1992).

linguístico que começa antes de a criança ingressar na escola, pois ela já começa a associar sons quando usa a linguagem oral. Porém, é na Educação Infantil que acontece a inserção de uma aprendizagem sistemática e sua consolidação ocorre no Ciclo de Alfabetização, de acordo com a BNCC (2017) compreende o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento da CF pode ser trabalhado não só com o livro didático, mas também com outros instrumentos como atividades orais, jogos, dentre outros, de acordo com Araújo (2014). Diante disso, os materiais didáticos apresentam atividades que reforçam a análise e a reflexão dos sons, por meio das palavras, das rimas, da identificação dos fonemas, das sílabas, para que a criança desenvolva o sistema alfabético. Quanto mais a criança desenvolver sua habilidade reflexiva e perceptiva, mais ela ampliará a sua apropriação do sistema alfabético, com uma leitura e uma escrita mais consistente e efetiva, segundo Araújo (2014), Morais (2020) e Soares (2021).

Para a discussão do trabalho, escolhemos duas coleções do ciclo de alfabetização com livros de primeiro ano, por meio da seleção de exercícios sobre as relações comparativas entre os sons da fala. Após uma etapa inicial de contagem, constatamos 20 questões no livro da coleção “Vem Voar”, de Silvestre (2019) e 11 questões na coleção “Aprender Juntos”, de Siqueira *et al.* (2017). Destas 31 questões encontradas, analisamos, de forma qualitativa, quatro questões, duas de um livro e duas de outro livro, pois o trabalho com o componente fonológico, em especial, com atividades que englobam as semelhanças e as diferenças sonoras de sílabas iniciais, mediais e finais.

Nos dois primeiros exemplos, retirados de Silvestre (2019), temos que o primeiro deles abaixo caracteriza uma atividade de consciência fonológica, para que o aluno reflita sobre a sonoridade das sílabas iniciais de uma palavra e faça comparações entre elas. Este tipo de atividade explora uma habilidade defendida pela BNCC que começa no primeiro ano do ensino fundamental e amplia o desenvolvimento da CF.

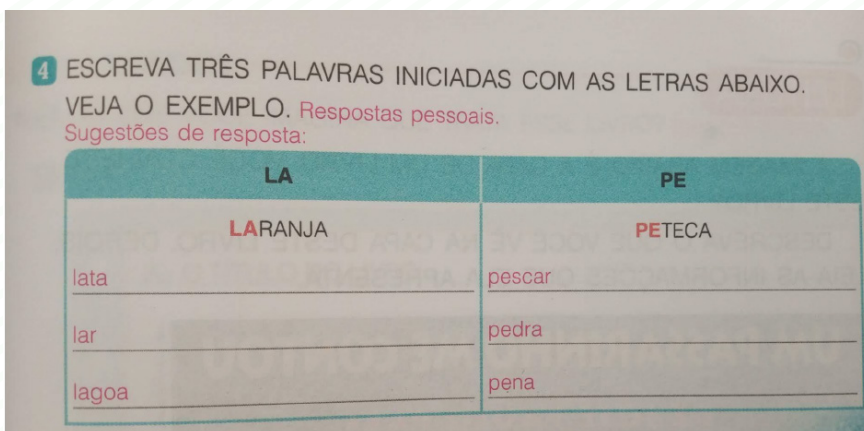


Figura 1: Comparação entre as semelhanças e diferenças de sons iniciais.

Fonte: Silvestre (2019)

A questão explora o aspecto sonoro e reflexivo da criança, tendo em vista que ela diz em voz alta as sílabas “LA” e “PE” e percebe as diferenças fonéticas entre os fonemas /l/ e /p/. Primeiramente, o aluno reconhece as realizações sonoras (não na escrita) dos elementos apontados, o que corresponde aos fonemas, segundo Roberto (2016). Em segundo, ele relaciona os fonemas encontrados nas sílabas e suas representações gráficas pelos grafemas, de acordo com Soares (2021).

Desta forma, o aprendiz lê, em voz alta, as sílabas destacadas “LA” e “PE” para relacionar o som com possíveis palavras que possuem o mesmo aspecto sonoro. Por fim, a criança reflete os sons das sílabas iniciais, por um trabalho comparativo e ela escreve três palavras para cada grupo que comecem com o mesmo som explorado, de acordo com suas hipóteses reflexivas.

O segundo exemplo abaixo aborda uma questão que trabalha a comparação de palavras que apresentam semelhanças entre sílabas finais, por meio do significado das representações gráficas que elas expressam ao serem faladas e visualizadas pela criança. Além disso, envolve-se a percepção do som final em caráter comparativo e sonoro entre a ligação com outras palavras. Esta abordagem é uma das habilidades da BNCC que se volta para a construção do sistema alfabético e é trabalhada no 1º ano do ensino fundamental, o início do ciclo de alfabetização.



Figura 2: Reconhecimento da unidade da palavra e comparações de sílabas finais
Fonte: Silvestre (2019)

A segunda questão explora o reconhecimento da palavra, não em uma pronúncia de cadeia sonora, como ler uma frase, mas relacionar a palavra escrita e a imagem de cada representação gráfica, para que a criança ligue cada palavra com o mesmo som da sílaba final em outra. Nesta proposta, a professora precisa exercitar a capacidade de reflexão sonora dos fonemas, para os alunos estabelecerem relações entre os sons e saberem diferenciar que palavra designa cada figura. Por exemplo, “PANELA” relaciona-se com a figura do objeto de cozinha, “CORÇÃO” com a foto em destaque.

É interessante identificar e sintetizar o som final, pois as três palavras “CORÇÃO”, “CADEIRA” e “PANELA” possuem diferenças nos sons finais ao serem ditas. Este ponto colabora para a criança refletir na repetição de sons finais de uma palavra e relacionar com os grafemas que as representam na escrita, como “-ÃO”, “-EIRA”, “-ELA”, de acordo com Moraes (2020). Além disso, o aprendiz pode pensar em outras palavras seguindo a proposta da atividade, como “JANELA”, “MAMÃO” e “BANHEIRA”. Nas duas últimas questões, contidas em Siqueira *et al* (2017), exploram as relações sonoras entre as sílabas iniciais e finais. Mesmo que seja uma coleção diferente de um livro de primeiro ano do ensino fundamental, as atividades possuem abordagens semelhantes às da coleção anterior.

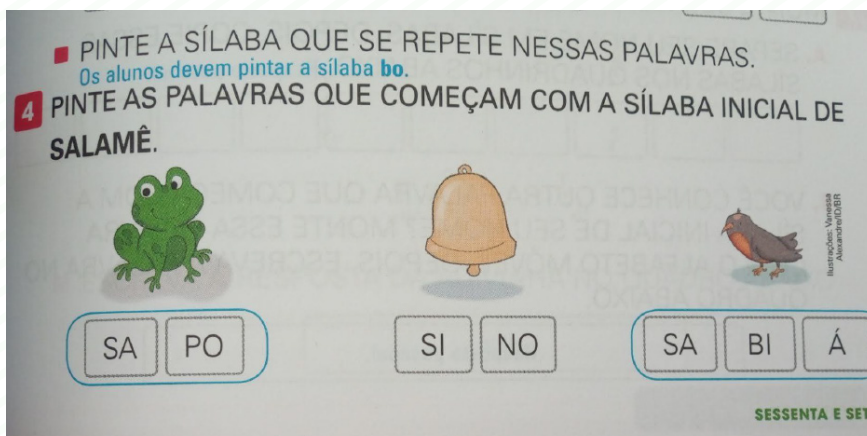


Figura 3: Comparação de palavras, identificação de semelhanças de sons iniciais.

Fonte: Siqueira *et al* (2017)

A terceira questão apresenta a reflexão sonora da sílaba inicial “SA-” da palavra “SALAMÊ” em seu enunciado. A repetição do som destacado em voz alta auxilia no reconhecimento do mesmo som em outras palavras. Após esta etapa de análise, o aluno relaciona cada representação gráfica com a unidade da palavra, com os seguintes exemplos: “SAPO”, “SINO”, “SABIÁ”. Esta abordagem chama-se *Realismo Nominal* e busca associar o tamanho do significante ao tamanho do objeto ou ser que ele designa, como a palavra “SABIÁ” que por ser um animal pequeno seria poucas letras, de acordo com Ferreiro (1985). Depois o aprendiz constrói comparações entre as sílabas iniciais de cada palavra, para que possa identificar quais exemplos são similares com a sílaba “SA”.

Além do mais, a atividade oportuniza a reflexão de sílabas iguais, o que contribui com a consciência silábica, já que se segmenta a cadeia sonora das palavras em sílabas, segundo Soares (2021). No final, ele conhece novas palavras e conclui pintando as sílabas solicitadas pela questão. Além disso, o aluno pode perceber a segmentação oral das palavras não só pela escrita, como também ao dizer cada exemplo em voz alta.

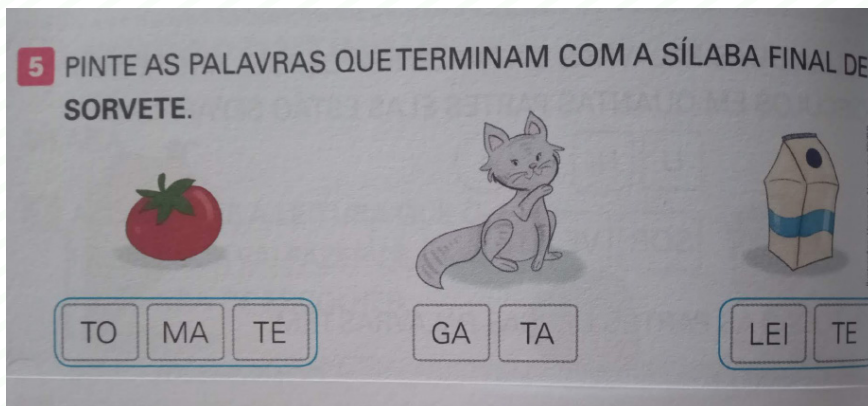


Figura 04: Comparação de palavras por semelhanças e diferenças de sons finais.

Fonte: Siqueira *et al* (2017)

Essa quarta questão possui uma abordagem similar da terceira questão, mas a diferença é que, neste caso, o aprendiz reflete a palavra “SORVETE” em relação à sílaba final “-TE”. A questão solicita que o som da sílaba final “-TE” seja identificada em outras palavras, com os seguintes exemplos: “TOMATE”, “GATA”, “LEITE”, para que possa pintar os grafemas semelhantes. Dessa forma, explora-se o reconhecimento da imagem com a sua respectiva palavra, a fim de que as crianças possam compreender que o tamanho da palavra não tem relação ao seu tamanho designado, o que é reforçado a diferença entre significado e significante, segundo Soares (2021).

Além disso, menciona-se outro som silábico final, “-TA” da palavra “GATA”, já que é observado que a correspondência entre som e grafia é diferente do que é solicitado e conseqüentemente, trabalhamos a habilidade metafonológica, de acordo com Moraes (2020). Temos mais um exercício que reforça a construção da consciência fonológica de várias formas, principalmente no quesito dos sons silábicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o presente estudo enriquece a perspectiva da Consciência Fonológica no Ciclo de Alfabetização, tendo em vista a diversidade de exercícios que podem ser explorados em relações comparativas entre os sons da fala, de acordo com a nossa escolha metodológica, principalmente com sílabas iniciais, mediais e finais. Percebemos uma similaridade na construção dos enunciados das

questões, no entanto, cada coleção apresenta uma forma diferente de trabalhar cada habilidade.

Vale ressaltar que as atividades possuem um foco na reflexão sonora nas palavras, para que o aluno possa relacionar os fonemas aprendidos com seus respectivos grafemas e aprenda de forma mais efetiva e consciente. É importante que a criança tenha um aprendizado consistente com exercícios que preparem sua percepção auditiva e conheça mais sobre a escrita de sua própria língua, para ampliar o seu conhecimento linguístico.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. D. M. **O ensino-aprendizagem da consciência fonológica em materiais didáticos de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9503> >. Acesso em: 20 set. 2022.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalingüística e Alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, nº 3, 2003 p. 491- 503. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliás=79601-anexo-texto-bncc-reexportação-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 15 set. 2022.

BRYANT, P.E; BRADLEY, L. **Problemas de aprendizagem de leitura.** (I.C.S. Ortiz, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

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

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. LIMBERMAN, I. et al. **Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child**. Journal of Experimental Child Psychology, v.18, n.2, p. 201-212, 1974.

MOLIN, K. D. **O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do ensino fundamental: uma análise na perspectiva do alfabetizar letrando**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: < <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2109> >. Acesso em: 20 set. 2022.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORAIS, J. *et al.* Does Awareness of Speech as Sequence of Phones Arise Spontaneously? **Cognition**, v.7, n.4, p.323-331, 1979.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**, 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVESTRE, A. R. **Vem voar: língua portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, 2.ed. São Paulo: Scipione, 2019.

SIQUEIRA, C. C. de *et al.* **Aprender Juntos Língua Portuguesa**. 1ºano: ensino fundamental, 6 ed. São Paulo: Editora SM, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PARA ALÉM DO ENSINO COGNITIVO EM SALA DE AULA: EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E A APRENDIZAGEM INTEGRAL PARA A VIDA EM SOCIEDADE

IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS¹
CRISTIANA DE PAULA SANTOS²
EDMILSON RODRIGUES CHAVES³
VERÔNICA LOPES DOS SANTOS⁴

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação socioemocional é uma temática que vem sendo muito abordada e discutida no ramo educacional principalmente depois da pandemia de Covid-19, pois a mesma trouxe consigo impactos negativos muito preocupantes, não somente no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, mas também quanto ao número de crianças e jovens que foram afetados no campo emocional após os períodos de isolamento social.

- 1 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, idalinamariasampaio@gmail.com;
- 2 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, cristianadepaula@aluno.unilab.edu.br;
- 3 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, edmilsonchaves@unilab.edu.br;
- 4 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, veronica.santos@prof.ce.gov.br;

Em meio a todo um cenário desafiador com o retorno às aulas no período de pós-pandemia as escolas buscam estratégias inovadoras e sensíveis que possibilitem o enfrentamento das dificuldades que se apresentam de forma gritante no ambiente escolar, considerando as necessidades dos educandos para o momento. E uma das formas de tentar agir é através da educação socioemocional, onde a mesma configura-se por ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas junto aos alunos, objetivando um trabalho de orientação e formação de habilidades comportamentais, atitudes e conhecimentos que ultrapassam o fator cognitivo, buscando orientar os mesmos a conviverem melhor, administrando as emoções, tomando decisões responsáveis e cuidadosas, sabendo lidar consigo próprio e com os demais sujeitos na sociedade, por esse motivo trazemos neste trabalho acadêmico a temática em questão por acreditar na necessidade de introduzir cada vez mais a educação socioemocional ao ambiente escolar, sobretudo na sala de aula, buscando através desta uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem e formação humana.

Para tanto é de extrema importância que os professores sejam preparados para essa demanda atual que se apresenta no ambiente educativo, possibilitando uma melhor atuação destes com essa nova vertente de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente trabalho surge a partir de experiências vivenciadas em momentos de formação continuada aos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede pública do município de Barbalha - CE, voltada ao trabalho de construção e/ou desenvolvimento das sensibilidades e dos saberes docentes sobre a temática da educação socioemocional.

O mesmo traz como objetivo maior apresentar a importância da ação e atuação docente em sala de aula unindo os saberes cognitivos ensinados e aprendidos no ambiente escolar aos saberes e competências socioemocionais.

Para tanto o referido trabalho baseia - se em estudo bibliográfico sobre a temática abordada, bem como nas experiências vivenciadas pelos professores em sala de aula e nos encontros formativos; assim como suas narrativas.

A pesquisa traz como embasamento teórico obras de autores que trabalham essa temática, que defendem e apresentam a importância da inter-relação entre a ação educativa voltada para cognição, emoção e socialização, tais como: ABED (2014), CAMARGO (2004), CASASSUS (2009), GOLEMAN (2011). Como propõe também a própria BNCC, visando à formação humana de forma integral, entendendo que a educação deve garantir o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, conforme nos apresenta o trecho da BNCC (2016, p. 16):

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso como Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2016, p 16).

Vale destacar que a BNCC é um documento de caráter normativo que orienta as aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica. É uma ferramenta a mais para auxiliar e orientar os docentes em suas ações pedagógicas, estabelecendo objetivos de aprendizados que devem ser alcançados a cada etapa escolar, incluindo o trabalho com o socioemocional.

Fica claro também que, para que aconteça de forma efetiva a atuação docente frente à educação socioemocional é necessário a preparação deste, no tocante a entender como se dá a educação de forma integral, visando o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também o socioemocional, preparando o educando para a vida em sociedade, aprendendo a lidar consigo próprio e seus sentimentos e com os demais indivíduos na sua coletividade.

Acreditando na importância da temática em questão para os dias de hoje, o referido trabalho traz consigo a proposta de se trabalhar a temática da educação socioemocional nos momentos de formação docente, preparando-os, para que estes se sintam aptos a trabalharem nas salas de aula visando a melhoria do processo de ensino aprendizagem e a amenização dos impactos negativos causados pela pandemia de Covid -19 aos educandos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia de Covid -19 nos obrigou a vivermos de uma maneira que jamais imaginaríamos, de forma totalmente isolados, tendo que respeitar e seguir o distanciamento social por proteção à nossa vida e dos demais. Foram tempos jamais vistos e esperados, aos quais tivemos que nos adaptar e adequar por prevenção e risco de vida.

Nas escolas não foi diferente. Foi um longo tempo de carteiras e salas de aula vazias, onde sabíamos que mais adiante o prejuízo seria imenso, pois diante de tudo o que vinha acontecendo não estávamos preparados para atuar, com ações pedagógicas adequadas para alcançar todos os educandos no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.

Muitas foram as estratégias e ações pensadas e desenvolvidas pelas escolas e os sujeitos que as compõe na tentativa de amenizar o impacto negativo advindo da pandemia de Covid -19 no tocante à aprendizagem dos alunos.

Outro ponto a ser tratado com atenção no retorno às salas de aula, além da preocupação com o déficit de aprendizagem dos educandos, era o prejuízo à saúde emocional destes após um longo período de isolamento social. Foi possível visualizar em meio ao ambiente escolar, mudanças de comportamento dos alunos e assim foi constatado a falta que a convivência em sala de aula acarretou para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

E por falar em desenvolvimento emocional das crianças Casassus (2009, p. 252) nos afirma: “Educação emocional é a possibilidade de adquirir conhecimento, por palavras e ações, que, ao reconhecer o poder das emoções no que concerne à capacidade de nos revelar a nós mesmos, faz com que sejamos pessoas melhores, vivendo uma vida mais plena e consciente”.

A partir do que traz o autor é possível entender a importância do trabalho com o emocional de crianças e como o convívio social no ambiente escolar, bem como em todas as relações humanas, que perpassam este espaço são importantes na construção e desenvolvimento dos seres que ali se relacionam diariamente.

De acordo com Anita Abed (2014, p.16 -17): “O grande desafio é promover uma prática pedagógica que resgate o desenvolvimento do ser humano em toda sua complexidade e diversidade, reintegrando facetas que foram cindidas pela sociedade moderna”.

É importante apontarmos aqui tudo o que é possível e necessário ser trabalhado na escola no tocante à educação socioemocional: a autoconsciência emocional, o reconhecimento e nomeação das emoções, autocontrole, empatia e tomada de decisões a escuta ativa, percepção da emoção e perspectiva do outro, cooperação, resolução de problemas, aceitação das diferenças e da responsabilidade para com o outro.

Acerca também dessa questão, Anita Abed (2014) disserta que:

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos. (ABED, 2014, p.14).

E para isso é importante e urgente o professor estar atento e ter sensibilidade, bem como preparar-se para esta demanda em sala de aula. Para isso é de extrema importância incluir esta temática nos momentos formativos dos docentes, preparando-os para as demandas que se apresentam em sala de aula.

A educação socioemocional, apresenta-se para a atividade docente como algo necessário e urgente a ser incluído no plano pedagógico das escolas nos dias de hoje, para que se possa trabalhar fatores que fazem parte da condição humana.

A respeito da importância de se trabalhar o fator emoção para o desenvolvimento da criança Goleman (2011, p.21) vem endossar esta

prática sugerindo aos professores que considerem: “A possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. (...) uma programação de aprendizagem que além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional”.

A partir da ideia acima citada lançada pelo autor, podemos afirmar que o trabalho com as emoções e porque não dizer também, com as competências socioemocionais, tem impacto significativo de forma positiva na prática escolar, no tocante ao desenvolvimento da criança de forma plena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que muitos são os desafios enfrentados nos dias de hoje pelos docentes no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, devido à Pandemia de Covid -19. Para melhorar as condições das ações pedagógicas que trazem como seu objetivo maior o desenvolvimento dos educandos, os professores buscam incansavelmente ações e estratégias que possibilitem um ambiente propício ao aprendizado.

O que podemos observar atualmente, nesse período de pós-pandemia, com a reabertura das escolas aos alunos é o agravamento não apenas nos índices de aprendizagem cognitiva, ligada às disciplinas lecionadas em sala de aula, mas a problemática das questões emocionais que afloram gritantemente no ambiente escolar e sabemos o quanto os alunos foram afetados pelo isolamento social e a interrupção das aulas presenciais.

Por esse motivo, diante de tantas dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid-19, é preciso ser propagada incessantemente a ideia da importância da ação educativa visualizando o aluno como um ser em formação constante e a escola como um todo deve buscar o amplo desenvolvimento desse educando de forma integral, do cognitivo ao emocional, por isso que a inserção da educação socioemocional nas ações educativas se apresenta tão urgente e extremamente importante, desde o planejamento à atuação do docente em sala de aula em contato com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento e realização desta pesquisa e embasados nos estudos feitos é possível afirmar que a preparação do professor com relação ao conhecimento mais aprofundado acerca das emoções no processo de formação humana, bem como o trabalho com a educação socioemocional no desenvolvimento do educando de forma integral é essencial para os dias de hoje, visando uma melhor e mais efetiva atuação deste docente junto aos seus alunos, buscando prepará-los não apenas no campo cognitivo, mas para o bem viver em sociedade, sabendo lidar e conviver consigo próprio e com os demais à sua volta.

Pensando assim podemos afirmar que o desenvolvimento e/ou aprimoramento da educação socioemocional é algo a ser incorporado nas atividades pedagógicas no cotidiano das escolas, visando a ampliação das potencialidades das crianças.

O presente trabalho visa contribuir e incentivar novas pesquisas sobre a temática em questão, buscando dar mais visibilidade à sua importância para o universo acadêmico e docente, ampliando os saberes a respeito desse assunto e assim preparando os sujeitos que atuarão neste campo de conhecimento.

Palavras-chave: Educação socioemocional, Saberes socioemocionais, Construção das sensibilidades, Saberes docentes, Atuação docente.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016.

CAMARGO, Denise. **As emoções & a escola.** Paraná: Travessa dos editores, 2004.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional.** Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que defende o que é ser inteligente. Tradução Marcos Santa Rita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PENSAMENTO DE JOGO E ENSINO – ALGUMAS REFLEXÕES

JULIA MARIA RAPOSO GONÇALVES DE MELO LARRÉ¹

SUSANA PAULA DE MAGALHÃES OLIVEIRA²

MARIA DE JESUS CRESPO CANDEIAS VELEZ RELVAS³

RESUMO

O presente trabalho trata de algumas reflexões que estamos realizando no âmbito de nossa pesquisa de pós-doutoramento sobre Gamificação. Utilizaremos textos de Huizinga (2019), Freire (1991) e hooks (2017) como referências para pensarmos em questões que permeiam o âmbito do

- 1 Professora associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, vinculada ao PPGTEG (Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) e ao PPGL (Programa de Pós-graduação em Letras) da Universidade Federal de Pernambuco. Realiza atualmente estágio de pós-doutorado na Universidade Aberta de Lisboa, Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), sob supervisão da Prof^a Dr^a Maria de Jesus Crespo Candeias Velez Relvas e da Prof^a Dr^a Susana Paula de Magalhães Oliveira. Seus interesses de pesquisa são relacionados a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas; formação docente; e elaboração de material didático de língua e linguagem. É líder do grupo de pesquisa LACELI (CNPq/ UFRPE).
- 2 Professora Auxiliar convidada no Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, em Portugal. É doutora em Literatura e Cultura Inglesa e mestre em Estudos Ingleses e Americanos. É investigadora do Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa (ULICES/CEAUL) e do Laboratório de Educação a Distância e eLearning da Universidade Aberta (LE@D). Desenvolve igualmente a sua pesquisa sobre a relevância das Emoções no Ensino da Língua Inglesa e da Gamificação no contexto prático-pedagógico.
- 3 Professora de Estudos Ingleses no Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, onde leciona Literatura Inglesa do Renascimento, Sociedade e Cultura Inglesa, Grandes Obras da Literatura Ocidental, Temas da Cultura Clássica e Literatura Portuguesa Clássica. É Investigadora Integrada do CEAUL/ULICES (Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa), e Colaboradora do LE@D (Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta, Portugal) e do CETAPS (Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies da Universidade Nova de Lisboa). Suas áreas de pesquisa e interesse acadêmico são Estudos Medievais e Renascentistas, Imagética e Iconografia Renascentistas, Vitorianismo, Educação a Distância e Humanidades Digitais.

pensamento de jogo para a educação como um todo, mas especialmente a educação superior, no que tange as Licenciaturas. Os sujeitos sempre utilizaram os jogos e seus elementos com o intuito de tornar uma tarefa não interessante em uma atividade lúdica e, portanto, menos tediosa. É possível perceber a importância do pensamento de jogo em diversas práticas sociais, de modo que o participante se sente mais motivado, pertencente, e se engaje mais na tarefa proposta. Este, então, para nós, se torna um problema a ser pensado, pois se o estudante aprender em um ambiente motivador e engajador, é bem provável que ele atue de forma a replicar ambiente semelhante ao experienciado durante a graduação nas suas turmas ao longo de sua docência no futuro, contribuindo com uma corrente de motivação e pertencimento nos ambientes escolares pelos quais vai passar.

Palavras-chave: Gamificação; Pensamento de jogo; Educação; Licenciaturas.

INTRODUÇÃO

Gamification é definido por Deterding et al (2011) como o uso de princípios do *design* e/ou funcionamento de jogos em contextos que não sejam de jogo em si. Busarello (2016, p.

nos diz que “*Gamification* abrange a utilização de mecanismos e sistêmicas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público”. Sobre a implementação de *gamification* em processos educacionais, Gerber (2011) afirma que há ainda uma necessidade de estímulo a estudos que demonstram resultados positivos e negativos do uso de elementos específicos de jogos em contextos de ensino-aprendizagem.

Sobre este assunto, para autores como Landers, Armstrong e Collmus (2017), as investigações empreendidas na contemporaneidade devem se concentrar em como o desempenho real do trabalho pode ser gamificado, tornando-o mais motivador aos participantes enquanto ainda cumpre os objetivos do local de interação. Diferentes elementos e combinações de jogos podem ser aplicados a diferentes tarefas e contextos de trabalho para determinar onde o pensamento de jogo pode ser incorporado.

Estes elementos não seriam necessariamente tecnologias ou *designs* específicos, mas o **processo de pensamento**, chamado daqui por diante de **pensamento de jogo**, relacionado a uma sistêmica voltada para resolução de problemas, aumento da motivação e participação ativa dos sujeitos envolvidos quanto às atividades de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Gomes (2017) diz:

Não obstante, e pelo que por vezes se vê, nomeadamente, em redes sociais, a gamificação aplicada à área educacional é, por vezes, confundida com aprendizagem baseada em jogos. Glover (2013), Seaborn e Fels (2015) vão mais longe e referem que a gamificação educacional não pode ser confundida, para além de aprendizagem baseada em jogos, com simulação ou jogos sérios. Enquanto que estes, o foco é o de criar jogos e experiências de jogo, a gamificação aplicada à educação tem o intuito de **adicionar conceitos de jogo para um processo de aprendizagem** (Glover, 2013). (GOMES, 2017, p.117 - grifo nosso)

Compreendemos que as práticas de ensino-aprendizagem devem passar por um ajustamento constante de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos e com as transformações sociais e tecnológicas da comunidade na qual atuamos (vf. BUSARELLO, 2016). No contexto contemporâneo brasileiro da formação de professores, é fundamental que possamos estimular em sala de aula reflexões para questões referentes a como elaborar trilhas de ensino-aprendizagem que estimulem a agência dos sujeitos e sejam relevantes para os estudantes na contemporaneidade.

Neste trabalho, portanto, temos como principal objetivo discutir brevemente sobre como a compreensão do pensamento de jogo pode contribuir para a ação docente, trazendo elementos que motivem e permitam maior engajamento dos estudantes no âmbito da sala de aula, seja virtual ou presencial.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos para a elaboração deste artigo foram referentes a levantamento bibliográfico sobre as temáticas de interesse da pesquisadora e análise qualitativo-interpretativa (LIBERALI E LIBERALI, 2011) das informações obtidas de tais leituras.

O PENSAMENTO DE JOGO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Huizinga (2019) afirma que os sujeitos sempre utilizaram os jogos e seus elementos com o intuito de tornar uma tarefa não interessante em uma atividade lúdica e, portanto, menos tediosa. Esta atividade faz parte do desenvolvimento da cultura humana em todos os contextos da comunidade planetária. Alguns exemplos desses elementos de jogo que tornam atividades não interessantes em atividades lúdicas podem ser encontrados em situações como: o professor dá um ponto extra ou um doce quando os estudantes cumprem determinada atividade; a empresa bonifica o funcionário que “bate” a meta do mês; o cliente de um banco acumula pontos no cartão de crédito que podem ser trocados por produtos; o aplicativo de vendas bonifica com descontos nas próximas compras sempre que o cliente adquire novos produtos. Nestes poucos exemplos é possível perceber a importância do

pensamento de jogo em diversas práticas sociais de modo que o participante possa se sentir mais motivado, pertencente, e se engaje mais na tarefa proposta. Portanto, podemos concluir que há espaço para maiores investigações sobre os impactos do pensamento de jogo em processos educativos e na maneira de tornar a sala de aula e a aprendizagem mais motivadoras e com mais significado para os estudantes e professores.

Concordo com hooks⁴ (2017) quando ela diz que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio, e que, caso o tédio prevaleça, o professor deve lançar mão de estratégias pedagógicas que possam permitir uma intervenção de modo que a atmosfera da sala de aula seja “perturbada” por um clima de engajamento e participação ativa. A mesma autora chama a atenção para o fato de que o entusiasmo na sala de aula de estudantes do ensino superior não é um tema que desperta tanto o interesse dos pesquisadores. Este, então, se torna um problema a ser pensado, pois se o estudante de licenciatura aprender em um ambiente motivador e engajador, é bem provável que ele atue de forma a replicar ambiente semelhante ao experienciado durante a graduação nas suas turmas ao longo de sua docência no futuro, contribuindo com uma corrente de motivação e pertencimento nos ambientes escolares pelos quais vai passar. Como já postulou Paulo Freire (1991), “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (FREIRE, 1991, p. 80).

Ao compreender a educação como fenômeno formador de seres pensantes, o pensamento de jogo se apresenta desde os primórdios como elemento promotor do desenvolvimento do capital humano, inerente à construção política do indivíduo. Nesse sentido, o texto de Huizinga (2019) pode nos ajudar a trazer uma complementaridade ao que diz Busarello (2016) sobre a gamificação ser uma estratégia que favorece o aprendizado de conteúdos complexos ao passo que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aprendiz num ambiente sistematizado para o **estímulo do pensamento de jogo**.

A noção de *homo ludens* de Huizinga e a de pedagogia engajada de hooks também tratam de uma “casadinha” teórica de uma relação

4 Importante mencionar que a grafia do nome da autora é em letras minúsculas, conforme suas publicações.

que creio dar muito certo, pois, como explicitamos acima, fomentam a discussão já desenvolvida por alguns dos autores supracitados de que a gamificação é uma maneira possível de motivar e tornar os participantes mais motivados e sentindo-se pertencentes ao ambiente escolar, pois este se torna significativo.

Para Huizinga (2019), o Círculo Mágico proporcionado pelo jogo e pelo ato de jogar trazem consigo a **fantasia**, a **imersão**, o **desafio**, a **catarse** e o **escapismo** (vide imagem abaixo).



Figura 1 - Infográfico demonstrativo sobre características do Círculo Mágico de Huizinga no cotidiano

Fonte: AYRES, 2020.

O autor trata do Círculo Mágico como “algo além do real, em um universo do qual você pode sair a qualquer momento”.

Diferentemente de Huizinga, que define o ato de jogar como a entrada em um lugar que não pertence à realidade que vivemos, pensamos que jogar pertence a uma categoria de realidade bastante diferente, mas ainda assim *real*, e que pode ser considerada como *um dos multiversos possíveis dentro de nossa própria realidade observável*.

Então, podemos dizer que o jogo *é uma realidade* possível dentro do mundo observável que possui características, regras, sujeitos, instrumentos, objetos, metas, divisão de tarefas, comunidades e resultados (Engeström, 2016) muito particulares e fundamentais para seu funcionamento. O jogador não entra em um mundo paralelo, dissociando-se por completo da vida que se vive (Marx e Engels, 1845/1846).

Pelo contrário: a vida vivida no jogo se integra à vida vivida fora do contexto de jogo, permitindo que o sujeito-jogador possa absorver e praticar outras formas de existência, sendo beneficiado nessa vida integrada entre círculo mágico e vida que se vive. O círculo mágico alimenta a vida que se vive que, por sua vez, retroalimenta as vivências dentro do jogo. Assim, uma *outra* possibilidade de performance no mundo, que necessariamente precisa de letramentos muito específicos, é oferecida ao sujeito-jogador. Isto significa que o sujeito-jogador faz *sim* parte do mundo real e da vida que se vive, integrando-se ao círculo mágico que o jogo proporciona.

Concordamos com Huizinga, no entanto, quando ele afirma que os jogos também são abrangentes, pois se pensarmos de um modo amplo, analisando nosso dia a dia com atenção, podemos perceber que os jogos permeiam quase todas (ou, quiçá, todas) as nossas atividades humanas. Alguns exemplos podem ser: uma premiação que você pode ganhar a cada vez que compra em um local específico (cartão fidelidade); ao atingir uma quantidade *x* de entregas de recicláveis na unidade de energia da cidade, você ganha um desconto na conta de luz, dentre outros tantos exemplos que possamos pensar. A partir desses exemplos, podemos perceber que a noção de **recompensa** é uma característica importante dos jogos no nosso cotidiano contemporâneo e isso nos mostra um pouco sobre nossa forma de pensar e o que ativamos quando estamos jogando, ou seja, exercitando o **pensamento de jogo**.

Alves (2014, p. 43) afirma que o pensamento de jogo “consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma atividade que contenha os elementos de jogo (competição, cooperação, exploração, premiação, *storytelling*)” e que pode nos levar, como professores, a selecionar, combinar e correlacionar elementos curriculares de maneira que possamos produzir uma experiência adequada para a aprendizagem de nossos estudantes.

DISCUSSÃO

Após breve análise bibliográfica de alguns autores seminais na área de gamificação e educação, podemos concluir que saber um pouco mais sobre o pensamento de jogo pode contribuir para pensarmos em formas de ensino-aprendizagem nas Licenciaturas que possam ser

mais adequadas para as transformações que estão ocorrendo a todo tempo no mundo contemporâneo, na realidade dos estudantes que os professores em formação encontrarão tanto no estágio quanto em sua vida profissional após a graduação.

É importante esclarecer que este trabalho teve como proposta ser um objeto de condensação de ideias referentes a pensamento de jogo e ensino que são fundamentais para que a formação docente possa ser permeada desses saberes e possamos, assim, motivar mais ainda nossos estudantes de graduação para entrarem em uma sala de aula, seja presencial, seja virtual, mais preparados para lidar com estas formas de pensar típicas do ser humano, dentre elas o pensamento de jogo.

No entanto, trazemos um recorte de elementos como característicos do pensamento de jogo, juntamente com a noção de pedagogia engajada, que podem, em nossa percepção, nos auxiliar como docentes nos processos de ensino-aprendizagem e que necessitam ser mais bem abordados em cursos de licenciatura para formação dos estudantes de graduação:

- A **imersão**;
- O **desafio**;
- A **recompensa**;
- A **motivação**;
- A **ação**;
- O **espaço aberto para tomada de decisão**;
- A **história** ou **storytelling**;
- A **consciência de que o desempenho vem antes do domínio de um determinado assunto** (ou seja, a ideia de primeiro saber executar na prática para depois promover a reflexão sobre esta prática por meio de estratégias didático-pedagógicas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos neste breve trabalho algumas reflexões iniciais sobre como o conceito de pensamento de jogo pode auxiliar o formador docente a pensar em elementos que devam ser trazidos para as aulas nas licenciaturas para fomentar práticas que estimulem o engajamento e a motivação de estudantes da contemporaneidade.

Como afirmamos anteriormente, nossa intenção não é esgotar o assunto, mas sim encorajar mais discussões sobre a temática que, ao nosso ver, é bastante pertinente, tendo em vista que é preciso tornar a educação mais próxima da realidade dos estudantes como um todo.

Vislumbramos mais pesquisas relacionadas ao tema e estamos atualmente pensando em diversas possibilidades de formação docente, no âmbito universitário, para ampliação dessas discussões.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Lina Morgado, coordenadora do Laboratório de Educação a Distância e E-learning da Universidade Aberta de Lisboa, e às minhas colegas supervisoras de pós-doutorado Prof^a Dr^a Maria de Jesus Relvas e Prof^a Dr^a Susana Oliveira, que possibilitaram a produção deste trabalho, apostando em mim e dando-me total liberdade para exercitar minha criatividade intelectual.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras**: um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2014.

_____. **Gamification e aprendizagem**. 2020. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/gamification-e-aprendizagem-flora-alves/?originalSubdomain=pt> Acessado em: 12/09/2022.

AYRES, Marcel. **Interações lúdicas através de jogos mediados por Tecnologias Digitais no contexto da pandemia**. Disponível em: <https://marcelayres.com.br/2020/05/26/interacoes-ludicas-atraves-de-jogos-mediados-por-tecnologias-digitais-no-contexto-da-pandemia/>. Acessado em: 12/09/2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. Raul Inácio Busarello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

DETERDING, S.; KHALLED, R.; NACKE, L. E.; DIXON, D. **Gamification**: toward a definition. Vancouver, BC, Canada. ACM. 2011.

ENGESTRÖM, Yrjo. **Aprendizagem Expansiva**. São Paulo: Pontes, 2016.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERBER, H. R. **Problems and Possibilities of Gamifying Learning: A Conceptual Review**. Internet Learning Journal, 2014.

GOMES, Cláudia Cristina da Silva. **Gamificação no Ensino Superior Online**. 2017. 484 p. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7393> Acessado em 25/07/2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LANDERS, R. N., ARMSTRONG, M. B., & COLLMUS, A. B. (2017). How to Use Game Elements to Enhance Learning: Applications of the Theory of Gamified Learning. In M. Ma, Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.). **Serious Games and Edutainment Applications** (Vol. 2, pp. 457-483).

LARRÉ, Julia. **Atividade Social Acadêmica do ensino de língua inglesa: o que os aprendizes nos dizem sobre isso?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2018, v. 18, n.3, p. 531 – 560. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/nqPNd8XpJbFrPvTbdM5Fp4H/abstract/?lang=pt> Acessado em: 01/08/2021.

LIBERALI, A. R.; LIBERALI, F. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **FAINC**. Santo André, v.1, n.1, julho/dez 2011, pp. 17-33.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (1845-46). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>. Acessado em: 12/09/2022.

POEMAS COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDITORA ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CEARÁ

RACHEL MENEZES DE CARVALHO¹
CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a utilização do gênero textual poema como recurso para aprendizagem do sistema de escrita alfabética nos livros didáticos no 2º ano do ensino fundamental no Ceará, buscando identificar quais as habilidades linguísticas e literárias trabalhadas nos livros. Para o alcance de nosso objetivo foram utilizados como apoio teórico os trabalhos de Emília Ferreiro (2011) e Magda Soares (2020) sobre alfabetização e poemas. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, especificamente a pesquisa do tipo documental, onde analisamos uma sequência didática de poemas constante em dois livros da editora Associação Nova Escola destinados ao 2º ano do ensino fundamental, cadernos do professor e aluno, referentes ao 1º Bimestre, 1º edição, publicados em 2021. Os resultados desta investigação evidenciaram que a sequência didática analisada foi elaborada com principal foco na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, assim como considerou as quatro práticas de linguagem da Língua Portuguesa que incluem a leitura, a análise linguística/semiótica, a oralidade e a escrita. Observamos ainda uma variedade de atividades que visam dirigir

1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, rachel_mc91@hotmail.com;

2 Pedagoga, Doutora em Educação e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC, claudianamel.ed@gmail.com.

a atenção das crianças para cadeia sonora das palavras, a fim de promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Por fim, consideramos que as orientações contidas no caderno do professor são fundamentais para alcance dos objetivos propostos nas aulas, assim como ao bom desenvolvimento das atividades propostas no caderno do aluno. Assim, entendemos que a figura da/do professora/professor se torna imprescindível na mediação da aprendizagem das crianças e contribuem para que estas se tornem ativas na construção de seu conhecimento.

Palavras-chaves: alfabetização; escrita; poema.

INTRODUÇÃO

Se evocarmos as lembranças sobre nosso próprio processo de alfabetização teremos, com certeza, muitas experiências para compartilhar. Sobretudo, como o nosso mundo se transformou, parecendo bem maior do que era antes, quando fomos capazes de ler e entender os diversos textos escritos ao nosso redor pela primeira vez. As crianças possuem múltiplas linguagens para se comunicar e interagir com o outro e com o mundo que as cerca, mas uma, em especial – a linguagem escrita – permitirá que elas sejam inseridas na cultura letrada. A partir de então elas descobrirão novos universos e ampliarão suas possibilidades para interagir e interpelar o mundo em que vivem.

Além disso, a continuidade do processo de escolarização, a partir do ensino fundamental, está condicionada a aprendizagem da língua escrita. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), nos dois primeiros anos desta etapa a ação pedagógica das(os) professoras(es) deve estar centrada no processo de alfabetização. Não obstante, a alfabetização, compreendida apenas como a aprendizagem do sistema alfabético, não é necessariamente suficiente para formar leitores e produtores de textos, é necessário também letrar, ou seja, aprender os usos sociais da leitura e da escrita.

Para isso, é necessário que as crianças tenham acesso e interajam com os diversos textos que fazem parte do seu cotidiano e que são materializados nos gêneros textuais. Para esta pesquisa, discorreremos sobre o gênero textual poema, que se constitui como um jogo de linguagem considerando as brincadeiras com as palavras, os ritmos, as combinações e as repetições que propiciam um processo de leitura lúdica e divertida ao seu leitor.

Neste sentido, entendemos a relevância de se estudar o gênero textual poema e suas contribuições para o ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética, levantando as seguintes questões: Como o gênero textual poema é utilizado como recurso para aprendizagem do sistema de escrita alfabética nos livros didáticos da editora Associação Nova Escola do 2º ano do ensino fundamental no Ceará? De modo mais específico: Quais habilidades linguísticas e literárias são trabalhadas?

Assim sendo, os objetivos deste trabalho foram investigar a utilização do gênero textual poema como recurso para aprendizagem do sistema de escrita alfabética nos livros didáticos da editora Associação Nova Escola do 2º ano do ensino fundamental no Ceará e, de modo mais específico, identificar as habilidades linguísticas e literárias trabalhadas nos livros.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa e classificada como do tipo documental, considerando que possui como parâmetro a consulta e análise do gênero textual poema em livros didáticos.

O universo de investigação deste trabalho tem como foco a consulta e análise do Material Educacional Nova Escola, considerando a versão regional produzida no estado do Ceará. Para realização da pesquisa foram selecionados como fonte de análise dois livros destinados ao 2º Ano – Ensino Fundamental Anos Iniciais, a saber: o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, referentes ao 1º Bimestre, 1ª edição, publicados em 2021.

A escolha dos livros não se deu de forma aleatória. Consideramos o fato de que nestes dois livros existe o foco no gênero textual poema, sendo trabalhado em uma sequência didática de 14 aulas. Ademais, neste trabalho procuramos analisar o gênero textual poema no ciclo de alfabetização, que é prioridade nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Neste sentido, nossa análise se limitou ao Bloco 2 – Poemas do componente curricular de Língua Portuguesa do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno.

APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Diferente da fala, que pode ser aprendida no convívio social e sem a necessidade de ensino explícito, a escrita, como uma invenção cultural da humanidade, precisa ser ensinada e aprendida assim como qualquer outro artefato cultural (SOARES, 2020).

Sabemos que a escola possui a responsabilidade social de alfabetizar as crianças, ao mesmo tempo que promove também o letramento. Por muito tempo o problema da alfabetização no Brasil era visto

apenas como uma questão de métodos. Buscava-se o melhor e mais eficiente método para o ensino da leitura e escrita. Neste sentido, a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* produzida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), com base em suas pesquisas psicolinguísticas, foi um marco na área da alfabetização e trouxe grande impacto sobre as concepções tradicionais vigentes no Brasil, pois redimensionou o foco até então centralizado no “como se ensina” para o “como se aprende”.

Ferreiro (2011) destaca que a escrita infantil segue uma linha de evolução regular onde é possível destacar três períodos marcantes, sendo eles:

Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;

A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);

A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético. (FERREIRO, 2011, p. 22)

Assim, o primeiro período é marcado pela distinção que a criança começará a fazer entre o que é desenho e o que é escrita, sendo o desenho pertencente ao domínio icônico, enquanto a escrita, está fora do icônico.

Aos poucos a criança começa a perceber, seja no contexto familiar e/ou escolar, que a escrita é feita com letras e entra no segundo período de evolução segundo Ferreiro (2011) onde começam a refletir sobre a quantidade de letras (eixo quantitativo) que uma escrita deve possuir e sobre a necessidade de variação de letras desta escrita (eixo qualitativo).

Até aqui, nestes dois primeiros períodos, notamos que não existe ainda nenhuma relação da escrita da criança com a pauta sonora. A criança ainda não percebe que as palavras são formadas por unidades menores, as sílabas. A fonetização da escrita pela criança marca o ingresso no terceiro grande período que inicia quando as crianças começam a refletir sobre os segmentos sonoros da fala e começam a obter a consciência fonológica (SOARES, 2020). Neste último período

a criança irá percorrer alguns níveis, o silábico, o silábico-alfabético e, por fim, o alfabético.

Ferreiro (2011, p. 27) destaca que a criança “começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)”, assim como “a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral.” Isso ocorre quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da fala em sílabas e passa a representar cada sílaba com uma letra.

Quando a criança descobre que pode segmentar as sílabas em unidades ainda menores, os fonemas, e passa a utilizar mais de uma letra para representar a sílaba, sua escrita começa a alternar entre silábica e alfabética (SOARES, 2005). É por isso que o próximo nível é chamado de silábico-alfabético e pode ser considerado como um período de transição entre o nível silábico e o nível alfabético.

Após alcançar o nível silábico-alfabético, as crianças em geral rapidamente chegam ao nível alfabético. Para Soares (2020, p. 112), quando as crianças começam a identificar fonemas nas sílabas, é porque “atingiram condições cognitivas e linguísticas para aprenderem todas as relações fonema-letra, tornando-se finalmente alfabéticas”.

Perceber que a escrita representa o som da fala é um grande desafio para crianças em processo de alfabetização. Neste sentido, é propício o uso do gênero textual poema para atividades de análise fonológica, considerando a riqueza deste gênero em rimas e aliterações, a fim de que as crianças percebam que palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som geralmente são escritas da mesma forma. Acreditamos que as atividades que envolvem o gênero textual poema na escola tornam-se importantes para atividades de reflexão e aprendizagem sobre os princípios do sistema de escrita alfabética a fim de promover a alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três primeiras aulas da sequência didática investigada enfatizam a prática de linguagem de leitura, e as crianças são levadas a compreender a função social dos poemas e suas características estruturais e sonoras. Após estas primeiras aulas introdutórias, observamos que a prática de linguagem trabalhada passa a ser de análise linguística

e semiótica. Assim, as atividades, a partir da Aula 4 até a Aula 9, priorizam a análise da composição dos poemas, com ênfase nos fonemas que criam sonoridade, neste caso, as rimas e aliterações.

ALITERAÇÃO

A figura de linguagem aliteração consiste na repetição de sons consonantais idênticos ou parecidos na mesma frase. Assim, são selecionados poemas que apresentam aliterações em sua composição, como no poema “O Pato” de Vinícius de Moraes destacado abaixo.

“

O PATO

LÁ VEM O PATO
PATA AQUI, PATA ACOLÁ
LÁ VEM O PATO
PARA VER O QUE É QUE HÁ.
O PATO PATETA
PINTOU O CANECO
SURROU A GALINHA
BATEU NO MARRECO
PULOU DO POLEIRO
NO PÉ DO CAVALO
LEVOU UM COICE
CRIOU UM GALO
COMEU UM PEDAÇO
DE JENIPAPO
FICOU ENGASGADO
COM DOR NO PAPO
CAIU NO POÇO
QUEBROU A TIGELA
TANTAS FEZ O MOÇO
QUE FOI PRA PANELA.

”

MORAES, V. DE. O PATO. DISPONÍVEL EM:
VINICIUSDEMORAES.COM.BR. ACESSO EM: 15 DEZ. 2020.

Figura 1 – Poema “O Pato” de Vinícius de Moraes

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 66.

As atividades que seguem este poema visam promover o reconhecimento de palavras que iniciam com o mesmo som que, no exemplo destacado acima, são: pato, pata, pintou, pulou, poleiro, pé, etc., ou, então, caneco, cavalo, coice, criou, comeu, etc. O poema possibilita que as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever observem a escrita das palavras destacando a primeira letra ou primeira sílaba. Assim, elas podem compreender que segmentos de sons iguais se escrevem, na maioria das vezes, também com as mesmas letras. Neste mesmo sentido, existem várias propostas de atividades para que as crianças identifiquem as aliterações e avancem na consciência fonológica. Vejamos algumas.

ESCREVA UMA FRASE EM QUE AS PALAVRAS COMECEM COM O MESMO SOM:

<p>PATO</p>	<p>CAVALO</p>
<p>TIGELA</p>	<p>POLEIRO</p>

Figura 2 – Trecho de uma atividade da Aula 4

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 67.

De modo geral, as atividades propostas no Caderno do Aluno são sempre elaboradas a partir de um texto. Na atividade acima, por exemplo, verificamos que as palavras escolhidas, pato, cavalo, tigela

e poleiro, foram retiradas do mesmo poema que estava sendo trabalhado naquela aula, o “O Pato” de Vinícius de Moraes. Constatamos, assim, que a atividade não se torna sem sentido para a criança, pois foi proposta após inserção de um texto na aula com discussões e atividades em grupo.

Não obstante, é importante destacarmos que, nas três aulas dedicadas às aliterações, não foram observadas atividades voltadas para a construção de sentidos nas crianças. Acreditamos que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética não precisa ocorrer em detrimento das atividades de construção de sentidos. Na aula que foi trabalhado o poema o “O Pato” de Vinícius de Moraes, por exemplo, poderia ter sido introduzido também alguma atividade sobre o seu personagem principal, o pato, e sobre suas travessuras e sobre como ele morre ao final, para as crianças refletirem e construírem sentidos sobre isso.

RIMA

A rima consiste na repetição de sons idênticos ou parecidos no final dos versos do poema. Assim, após as aulas sobre aliterações, temos mais três aulas para trabalhar a rima onde foram selecionados poemas que apresentam rimas em suas composições. Vejamos um primeiro exemplo em um trecho do poema “Prefiro a Simplicidade” de Bráulio Bessa destacado abaixo.

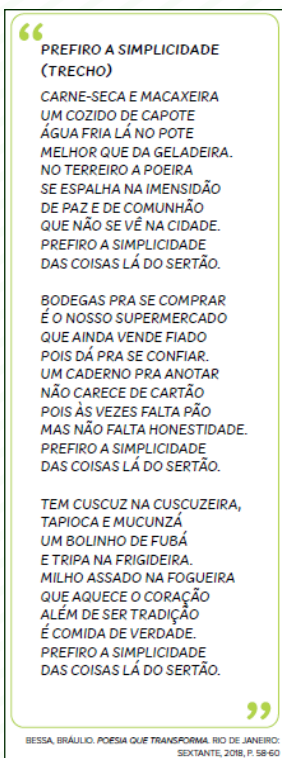


Figura 3 – Poema “Prefiro a Simplicidade” de Bráulio Bessa

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 76.

Na leitura deste poema, as(os) professoras(es) são orientadas(os) a ler o texto com a turma e desafiar as crianças a baterem palmas ou levantarem as mãos toda vez que aparecer uma rima, possibilitando assim uma atividade lúdica para as crianças. Outro aspecto interessante é que além dos poemas escritos para crianças, a sequência também apresenta outros poemas que não se destinam ao público infantil, como no caso acima, mas que da mesma forma podem ser trabalhados com elas. Neste mesmo poema, as crianças são orientadas a prestar atenção nos sons das palavras e identificar sons iguais no final delas, as rimas. A proposta que segue o poema tem exatamente este objetivo e solicita que elas sugiram novas palavras com a mesma rima identificada.

COMPLETE A TABELA A SEGUIR COM UM COLEGA. SIGA O EXEMPLO.

QUAIS PALAVRAS QUE RIMAM PODEMOS ENCONTRAR NO POEMA?	QUAL É A PARTE DA PALAVRA QUE RIMA?	CONHECE OUTRA PALAVRA COM ESSA MESMA RIMA?
CAPOTE - POTE	OTE	SERROTE

Figura 4 – Trecho de uma atividade da Aula 7 (Parte 1)

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 77.

Além disso, sobre este poema, as crianças são orientadas a encontrar palavras no poema que contêm outras palavras escondidas dentro delas, como na atividade abaixo.

O POETA USOU ALGUMAS PALAVRAS QUE CONTÊM OUTRAS ESCONDIDAS DENTRO. DESCUBRA QUAIS SÃO:

1. CAPOTE E POTE.
2. _____
3. _____
4. _____

Figura 5 – Trecho de uma atividade da Aula 7 (Parte 2)

Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 77.

De maneira geral, as aulas dedicadas às rimas têm o mesmo objetivo das aulas dedicadas às aliterações, ou seja, levar as crianças a dirigir a atenção para cadeia sonora das palavras. Neste sentido, há uma variação nas atividades, mas sempre focando neste objetivo.

Nas aulas sobre rimas observamos a retomada nas atividades que envolvem a construção de sentidos nas crianças. Na atividade seguinte ao poema “Prefiro a Simplicidade” de Bráulio Bessa, as crianças são levadas a refletir se o lugar descrito no poema se parece com o lugar onde moram, como elas percebem o bairro ou a cidade em que vivem, o sentimento que o lugar descrito pelo poeta lhes casou, etc. Por fim, as crianças são convidadas, também, a fazerem um desenho sobre como imaginam o lugar descrito no poema.

Após as crianças se apropriarem dos conceitos e características das rimas e aliterações, observamos que a sequência didática dedica mais três aulas para trabalhar a tradição oral dos textos poéticos e as duas últimas aulas para trabalhar a escrita de poemas.

DECLAMANDO POEMAS

As próximas aulas da sequência são dedicadas à tradição oral dos textos poéticos, da Aula 10 à Aula 12, com prioridade na prática de linguagem da oralidade enfatizando a sua importância, bem como o valor cultural da poesia e suas formas de disseminação. Neste sentido, as(os) professoras(es) são orientadas(os) a apresentar vídeos para as crianças, sendo estes vídeos de pessoas declamando poemas, para que as crianças percebam a entonação da voz, ritmo, postura, gestos, expressões, etc.

Nesta sequência de aulas, as crianças irão escolher um poema para declamar em um sarau que será proposto na Aula 12, mas antes disso elas terão uma aula inteira para se preparar, planejar materiais, figurinos e ensaiar. Interessante destacar que a apresentação do sarau não se trata de uma prova, mas tem como objetivo que elas aprendam, conheçam, se exercitem e apreciem as apresentações dos outros colegas.

Acreditamos que a preparação e a apresentação do sarau se constituem como atividades de caráter lúdico para as crianças. Ressaltamos que estes momentos são oportunos para mostrar às crianças o uso da escrita com o objetivo de inserir-se nas práticas sociais que envolvem

a língua escrita (letramento). Neste caso, elas estão usando a língua escrita para interagir com os outros, para diversão e para imergir no imaginário e no estético. Assim, compreendemos que as aulas dedicadas à tradição oral dos textos poéticos cumprem bem o seu papel dentro do eixo da oralidade possibilitando às crianças experiências significativas com o gênero textual poema.

ESCREVENDO POEMAS

Por fim, as duas últimas aulas da sequência didática são dedicadas à escrita de poemas, Aula 13 e 14, com ênfase na prática de linguagem de escrita. Assim, temos uma aula para o planejamento da escrita e outra para a escrita do poema. Na aula de planejamento, as(os) professoras(es) devem fazer um levantamento sobre o que as crianças já aprenderam a respeito dos textos poéticos, a fim de relembrarem os conhecimentos e recursos dos poemas que serão necessários para a atividade de escrita. Em seguida, as crianças são convidadas a ler o poema “Pessoas são Diferentes” de Ruth Rocha destacado abaixo.

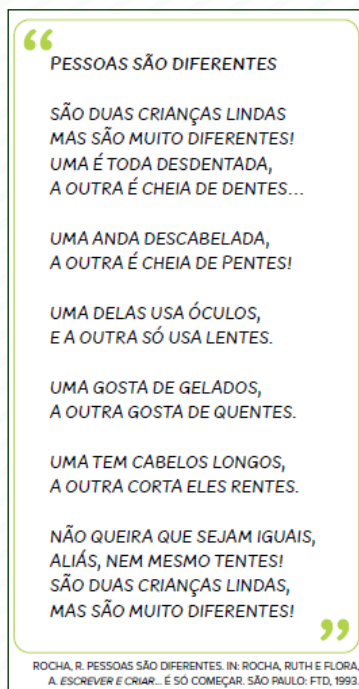


Figura 6 – Poema “Pessoas são Diferentes” de Ruth Rocha
Fonte: NOVA ESCOLA, 2021, p. 98.

Após discussão sobre o texto, segue-se a proposta de planejamento para escrita de um poema com o tema “diferenças”. Observamos que a proposta não é de uma escrita livre, mas baseada no mesmo modelo do poema “Pessoas são Diferentes” de Ruth Rocha. Assim, as crianças são orientadas a iniciarem o planejamento pensando e listando os personagens e as coisas diferentes que farão parte do seu poema. Percebemos que a proposta do planejamento é que as crianças explorem suas possibilidades criativas, uma vez que irão falar de personagens de um “mundo mágico”.

Após o planejamento de escrita, as crianças começam a escrever o primeiro rascunho do seu poema em dupla. As versões finais dos poemas serão fixadas em cartazes e farão parte de uma exposição na escola. Aqui, observamos, mais uma vez, o uso dos poemas envolvendo as práticas sociais de escrita e leitura (letramento).

Embora em algumas aulas sentimos falta das atividades de construção de sentidos envolvendo o imaginário das crianças, de modo geral e salvo as observações e sugestões que realizamos ao longo desta pesquisa, acreditamos que a sequência consegue equilibrar bem as atividades, envolvendo a aprendizagem da escrita e a construção de sentidos, bem como as quatro práticas de linguagem. Acreditamos que o gênero poema é explorado de várias formas ao decorrer das 14 aulas, possibilitando que as crianças se apropriem das características deste gênero, assim como sua finalidade e importância na sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao objetivo específico de nossa pesquisa, que foi identificar as habilidades linguísticas e literárias trabalhadas nos livros, podemos considerar que toda a sequência didática sobre o gênero poema foi pensada e elaborada considerando as quatro práticas de linguagem da Língua Portuguesa estabelecidas na BNCC que incluem a leitura/escuta, a análise linguística/semiótica, a oralidade e a produção escrita.

As três primeiras aulas são dedicadas à prática de leitura e escuta de poemas, com ênfase nas brincadeiras com as palavras e imagens. Em sequência, as seis aulas seguintes e, portanto, a maior parte da sequência didática, foram destinadas para análise linguística e semiótica

com ênfase na composição dos poemas e seus recursos de sonoridade, rimas e aliterações. Nestas aulas, observamos uma variedade de atividades que visam dirigir a atenção das crianças para cadeia sonora das palavras, a fim de promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Dando continuidade, vimos mais três aulas dedicadas à prática de oralidade onde as crianças são levadas a refletir sobre a tradição oral dos textos poéticos, bem como o valor cultural da poesia e suas formas de disseminação na sociedade, onde elas se prepararão para se apresentar em um sarau a ser promovido pela escola. Acreditamos que a proposta do sarau se constitui como uma atividade lúdica e divertida, assim como uma excelente oportunidade para as crianças se inserirem nas práticas sociais de letramento que envolvem a língua escrita para interagir com o outro e se divertir. Por fim, as duas últimas aulas da sequência são dedicadas ao planejamento e escrita de poemas pelas crianças. Neste momento, a proposição é que as crianças utilizem todos os conhecimentos aprendidos ao longo da sequência para escreverem seus próprios poemas e os utilizar em mais uma proposta de atividade, que envolve uma prática social de escrita e leitura. Neste caso, uma exposição de poemas na escola.

Acreditamos que os resultados deste trabalho podem ser úteis à área da educação, pois demonstram a relevância do gênero textual poema para a alfabetização e letramento das crianças. Para isso, consideramos que as orientações contidas no Caderno do Professor são fundamentais para o alcance dos objetivos propostos nas aulas, assim como, no bom desenvolvimento das atividades propostas no Caderno do Aluno. Assim, entendemos que a figura da/do professora/professor se torna imprescindível na mediação da aprendizagem das crianças e contribuem para que elas se tornem ativas na construção de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVA ESCOLA, Material Educacional. **Caderno do Professor:** 2º ano: 1º bimestre, ensino fundamental / [organização Camila Camilo]. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021.

NOVA ESCOLA, Material Educacional. **Caderno do Aluno:** 2º ano: 1º bimestre, ensino fundamental / [organização Camila Camilo]. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

JÉSSICA FERNANDES DE LIMA¹

CINTIA LOPES DA SILVA²

JULIANA SILVA SANTANA³

INTRODUÇÃO

O presente relato reflete sobre a formação de professores e o trabalho com a leitura e a escrita com crianças, na Educação Infantil e tem como objetivo relatar as observações feitas por duas estudantes de Pedagogia durante o estágio do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2018- 2020) em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Relatamos as rotinas e as principais atividades que foram desenvolvidas pelas crianças durante os dias letivos, selecionando algumas experiências marcantes para a análise e reflexão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que tomou, como referencial teórico, as contribuições de Lima (2020); Brasil (2018); Sayão (2022); Freire (1989). Os resultados e discussões trazem como ênfase a contribuição do PIBID na formação dos estudantes de Pedagogia, tendo em vista a rica oportunidade de relacionar teoria e prática ainda durante os primeiros semestres da graduação.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - CE, jessicaleahlima2@gmail.com;

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - CE, cintialopes.silva@aluno.uece.br;

3 Professor orientador: Doutoranda, Universidade Estadual do Ceará - CE, juliana.santana@uece.br;

A escrita do trabalho está estruturada em quatro momentos, sendo esta primeira seção de Introdução, onde elencamos os elementos que compõem o relato. Na segunda seção, trouxemos detalhamentos dos procedimentos metodológicos. A terceira seção é aquela em que, discorreremos sobre a experiência relatada e as discussões a partir dela e, por fim, elencamos as nossas considerações acerca da temática desenvolvida.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este é um relato de experiência, de natureza qualitativa, pois se interessa em compreender um contexto em suas complexidades, singularidades e dinâmica. Esse contexto foi construído a partir da observação participante de duas escolas municipais de Fortaleza, especificamente, duas salas de Infantil 5, onde o registro dos dados coletados se deu por meio de anotações feitas no diário de campo. O tempo de experiência na escola durou o período de um ano e meio, em que frequentamos as escolas duas vezes por semana, por meio de atividades relacionadas à nossa participação no PIBID. Alguns relatos foram selecionados para esse estudo, para ilustrar a grande relevância das práticas observadas para a formação em Pedagogia, tendo em vista que estávamos no início da graduação, além da realização de algumas intervenções pedagógicas junto às crianças, com o intuito de contribuir no processo de leitura e escrita delas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos anos de 2018 a 2020 tivemos a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, no qual fomos alocadas em escolas públicas diferentes, mas ficamos em anos iguais da educação Infantil, no caso, o Infantil 5. Essa experiência proporcionou para nós relacionar as teorias que eram estudadas na universidade com as práticas da sala de aula, em observação aos professores, movimento rico para que possamos cada vez mais significar as contribuições da área aliadas às necessidades reais das crianças na escola. Com isso, apesar de serem escolas diferentes, foi possível perceber semelhanças no que

se refere ao processo de aquisição da leitura e escrita em crianças na Educação Infantil 5.

Consideramos válido ressaltar, que não se trata aqui, de uma defesa à antecipação da sistematização dessas aprendizagens, visto que este não é o objetivo da Educação Infantil, mas percebemos a importância do contato das crianças com a cultura escrita desde bem cedo, visto que tal experiência permite-lhes ir se inserindo cada vez com mais significado na cultura letrada.

As rotinas das salas de aulas eram semelhantes em ambas as escolas, no qual iniciava-se a rotina com uma roda de conversa, cantigas ou/e historinhas, depois era passado a agenda na lousa, para que as crianças copiassem-na (exercício de transcrição), depois iniciavam as atividades de escritas e/ou leituras e finalizavam com algum desenho ou pintura.

Sabe-se que essa rotina, muitas vezes, vem da pressão sobre alfabetização precoce das crianças e, demandada por alguns pais, gestores e, até mesmo, por alguns professores, num pensamento equivocado de que apropriar-se da leitura e escrita cedo demais trará grandes benefícios. Na verdade, esse estímulo ao processo de alfabetização antes do tempo pode acarretar alguns prejuízos no desenvolvimento das crianças, sobretudo se forem realizados fora do contexto da ludicidade e dos letramentos, ou seja, de forma sistematizada e tradicional, no qual as crianças podem se sentir pressionadas, se frustrarem e também se sentirem desmotivadas, diante da aparente difícil maneira de acompanhar esses padrões de ensino (LIMA, 2020).

Nesse tempo de acompanhamento na Educação infantil, mais especificamente no Infantil 5, em duas escolas municipais na cidade de Fortaleza, observamos que a rotina não contempla uma interação lúdica que é essencial para aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que atividade pouco atraentes e significativas do ponto de vista dos letramentos eram impostas às crianças. Os poucos momentos de criatividade e lazer aconteceram de forma bem limitadas.

Os primeiros anos da educação infantil são muito importantes para construir confiança e uma atitude positiva nas crianças, habilidades desenvolvidas pela sociabilidade e pelo brincar (atividades lúdicas). No entanto, cada vez mais, exigimos das crianças pequenas que aprendam a ler

e a escrever, o que pode ser muito prejudicial para a autoconfiança (LIMA, 2020, p. 01)

As leituras nas salas de referência da Educação Infantil 5 tinham uma variedade, no qual as crianças podiam no começo da aula terem acesso aos livros disponíveis nas prateleiras da sala. Esse acesso era limitado ao tempo de apenas 15 minutos que antecediam das demais atividades da rotina, visto que logo depois já começava a rodinha de conversa. Nessa vivência, a professora contava uma história, mostrando cada cena/desenho do livro em que lia. Em outro momento de ensino da leitura, a professora abordava de forma mais sistemática essa habilidade, solicitando que as crianças tentassem ler palavras que ela escrevia na lousa (ABRAMOVICH, 1997).

Também era trabalhado recorrentemente a leitura dos nomes das crianças da turma, com fichas contendo o nome completo de cada estudante. Para essa atividade, a professora solicitava das crianças a identificação da primeira letra daquele nome e, a partir dela, esperava que as crianças dissessem de quem era o nome. As práticas de leitura citadas prezavam, em diversos casos, a leitura do mundo das crianças, estimulando a imaginação e sua criatividade por meio dos recontos (MOTA, 1995).

Após os relatos sobre as experiências em trabalhar juntos com as professoras os processos de aprendizagem das crianças de leitura e escrita, fazendo um paralelo com a teoria que estudamos em algumas disciplinas no curso da Pedagogia, destacamos a importância de respeitar o tempo de aprendizado de cada criança e, que esse processo de aprendizado da escrita e leitura, não deve ser forçado e tradicional, pois é preciso saber que esse processo não se trata de colocar as crianças para fazer atividades que não fazem nenhum sentido para elas.

Primeiramente é importante entender que as crianças já estão inseridas no mundo da linguagem desde que nascem (VIGOTSKI, 1987; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979) e através dessas experiências espontâneas com o mundo ao seu redor descobrem que a escrita faz parte de seu contexto e, aos poucos, com a mediação de seus professores, vai entendendo sua funcionalidade.

Com isso, cabe aos professores ampliarem essas experiências de mundo que as crianças podem ter, apresentando a elas as contações de história, instigando a sua curiosidade, manipulando portadores de texto e fazendo leituras de imagens, criando histórias orais e realizando

registros escritos espontâneos, dentre outras tantas possibilidades. O professor tem o papel de mediador, no qual ajuda a criança no estímulo de sua imaginação e seu conhecimento de mundo (KISHIMOTO, 2010).

Com isso, referente a leitura e escrita das crianças na Educação Infantil, é necessário destacar como essa prática tem um papel importante para os alunos de graduação dos cursos de licenciatura, pois como Freire disse “a teoria sem a prática vira verbalismo” (FREIRE, 1989) e a prática sem a teoria vira ativismo.

Quando iniciamos nossa caminhada no PIBID, estávamos no segundo semestre do curso de Pedagogia e essa experiência em poder unir teoria e prática, práxis, nos possibilitou uma aprendizagem mais ampla, ajudando a desenvolver as nossas noções e saberes sobre didática. Assim, participar do PIBID possibilitou a nossa compreensão sobre o processo de escrita e leitura para além da teoria, nos permitiu vivenciar as experiências de cada criança nessa aquisição, perceber os erros que instituição de ensino reproduzem com as crianças nessa pressão da leitura e escrita logo na Educação Infantil e refletir sobre outras possibilidades de atuação nesse contexto, visando a inclusão das crianças pequenas no universo letrado.

Vivenciar a prática em sala de aula ofereceu para nós um outro nível de formação, sobretudo diante da possibilidade de aliar tais práticas às teorias apresentadas na graduação. Iniciar a experiência no PIBID foi o primeiro momento em que realmente nos sentimos pedagogas, por tornar viva e palpável todas aquelas teorias até então estudadas. O contato com a escola, as crianças reais, os recursos didáticos e as práticas de uma outra professora mais experiente, proporcionou uma maior significação dos elementos construídos na formação em Pedagogia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as práticas observadas durante a experiência no PIBID nos proporcionou aprendizados importantes para toda vida. Atualmente, estamos no último semestre do curso de Pedagogia e, ao relatar as experiências vivenciadas no segundo semestre - as formações, reuniões com os coordenadores, com as professoras supervisoras – constatamos o quanto elas foram enriquecedoras. O PIBID é

um programa de formação com potencial imenso para os estudantes de Pedagogia, pois o que vivenciamos foi uma experiência única, visto que desabrochou em nós o nosso “ser professora”.

Destacamos que essa experiência de iniciação à docência ensinou muito, visto que estivemos na escola, experimentando e acompanhando as práticas, pudemos ir além das compreensões teóricas iniciais, através do exercício de interliga-las às práticas, aprendemos com a observação das práticas da professora supervisora, participamos dos planejamentos de aula delas, das culminâncias e eventos escolares.

Cumpriu-se, portanto, para nós, o principal objetivo do PIBID que é permitir às vivências e experiências do estudante no chão da escola, além de incentivar e qualificar essa formação, aprimorando de forma gradativa a formação inicial de professores, possibilitando essa aproximação com a teoria e prática desde o primeiro ano da graduação.

Quanto ao ensino da leitura e da escrita para crianças da Educação Infantil, mais especificamente, a experiência possibilitou que percebêssemos a forma mais adequada de trabalhar essas habilidades com as crianças – a saber, num contexto de letramento e de ludicidade que potencialize as experiências com a língua já vivenciadas socialmente pelas crianças, além de apresenta-las outras e, ainda, constatássemos que não é essa a etapa escolar mais adequada para determinadas sistematizações relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabético.

Foi nessa perspectiva que pudemos transformar nosso olhar sobre a prática nas escolas, um olhar que enxerga primeiro a criança, como um protagonista do seu processo de aprendizagem, um olhar de respeito aos direitos da criança, como consta na BNCC, defendendo o direito de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É através desses direitos que as escolas e professores devem pensar seus planejamentos, permitindo que elas se desenvolvam dentro de seu tempo estimado para cada idade, por meio das brincadeiras, interações, permitindo sua autonomia e criatividade, garantindo assim o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

LIMA, Vanessa. **A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2001, vol.21, n.2 [cited 2020-11-23], pp.28-35. Disponível em: <https://instituto-neurosaber.com.br/o-problema-de-alfabetizar-as-criancas-cedo-demais/>. Acesso em: 6 de setembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas.

MOTA, S.B.V. (1995). **O quebra-cabeça – a instância da letra na aquisição da escrita.** Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. São Paulo: PUC.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DA ALFABETIZAÇÃO PRECOCE. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/vantagens-e-desvantagens-da-alfabetizacao-precoce/>>. Acesso em: 1 de setembro de 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PRÁTICAS DE LEITURA PARA EDUCAÇÃO FEMININA EM ASSÚ/RN (1920 -1926)

SILVIA HELENA DE SÁ LEITÃO MORAIS FREIRE¹

RESUMO

Este estudo fez parte do Projeto de Pesquisa História da educação formal de mulheres em Assú/RN (1920-1955) e a Linha de Pesquisa História da educação feminina e práticas de professoras, do Núcleo de Pesquisa em Educação-NUPED. O objetivo foi analisar valores e saberes presentes na formação da professora Sílvia Filgueira de Sá Leitão, na escola primária, entre 1925 e 1926, em Assú - RN, por meio do livro de leitura *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, editado pela Francisco Alves (1916). Para o desenvolvimento do estudo foi realizada uma leitura dos 23 contos que compõem a obra em análise. Após a leitura foram selecionados os contos, *A Pátria*, *A Partilha* e *A Borboleta Negra*, por focalizarem a mulher e a educação, de modo mais recorrente, nos respaldamos pelos estudos de Almeida (1998), Perrot (1997) e Silva (2007). Os contos evidenciam sobre as imagens das mulheres e suas formas de ser e de agir, as quais foram catalogadas em três eixos norteadores: mãe zelosa, educadora dos filhos, esposa virtuosa. As informações foram entrecruzadas com o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte, que explicita disciplinas e saberes que eram ensinados. Os elementos formativos destinados às mulheres presentes em *Contos Pátrios* e em disciplina da escola primária, propunham a formação feminina baseada em uma preparação intelectual, moral e familiar.

Palavras-chave: Educação feminina, Livro de leitura, Escola primária.

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, silviahpedagogia@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Este trabalho integrou-se ao Projeto de Pesquisa História da educação formal de mulheres em Assú/RN (1920-1955) e a Linha de Pesquisa História da educação feminina e práticas de professoras, do Núcleo de Pesquisa em Educação-NUPED. O objetivo foi analisar valores e saberes presentes na formação da professora Sílvia Filgueira de Sá Leitão, na escola primária, entre 1925 e 1926, em Assú - RN, por meio do livro de leitura Contos pátrios, de autoria de Olavo Bilac e Coelho Neto, editado pela Francisco Alves em 1916, no Rio de Janeiro. O desenvolvimento deste trabalho deu-se ao nosso trajeto na pesquisa histórica da educação, iniciado com ingresso no curso de Pedagogia da UERN/Campus Avançado de Assú, na disciplina História da Educação Brasileira, no qual tivemos acesso às leituras que versavam sobre a educação feminina, fator que suscitou o desejo de estudar a história das mulheres e suas participações nesse processo formativo.

Sendo assim, iniciamos o contato com o grupo de pesquisa NUPED, assumindo posteriormente a condição de bolsista de iniciação científica (CNPq/PIBIC), participando do Projeto Histórias de vida e formação: professoras de EJA de Angicos/RN. Pesquisa que investigou por meio das histórias de vida de professoras de EJA espaços, tempos e práticas nas suas formações pessoais e profissionais.

No percurso da pesquisa nos deparamos com documentos históricos com informações acerca da vida, dos trajetos formativos e das práticas educativas de professoras assuenses. O contato com esse material subsidiou a construção de um novo projeto, História da educação formal de mulheres em Assú/RN (1920-1955), no qual desenvolvemos o trabalho aqui apresentado.

A busca por vestígios da professora Sílvia Filgueira de Sá Leitão nos aproximou do seu arquivo privado. Parte dos documentos foi danificada pelo tempo. Outra parte que tivemos acesso é composta de livro de leitura, cadernos manuscritos de poesia, correspondências, fotos, adornos pessoais, croquis, jornais da época e artigos religiosos.

Silva (2007, p. 2), fazendo referência às reflexões de Perrot (2005), considera que esses vestígios, durante muito tempo foram considerados “mil nada”, “quinquilharias” da existência feminina. Atualmente, eles funcionam “como valiosas fontes sinalizadoras das maneiras como

as mulheres viveram, foram educadas e educaram outras mulheres e homens.”

No desenvolvimento da pesquisa detectamos o livro *Contos Pátrios* de Olavo Bilac e Coelho Neto, uma 14ª edição da Livraria Francisco Alves, que contribuiu para a formação escolar de Sílvia Filgueira de Sá Leitão. Esse volume foi conferido como Prêmio Coronel Pedro Soares por distinção escolar, a Francisca Dulce de Sá Leitão, irmã de Sílvia Filgueira de Sá Leitão, em 1919, no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Ainda é possível perceber nesse exemplar, uma dedicatória de oferecimento produzida pela professora Clara Leitão e marcas de circulação e de registros de leitores, a exemplo das mulheres Sá Leitão, como Francisca Dulce, Letícia e Sílvia.

Esse livro de Olavo Bilac e Coelho Neto, amplamente divulgado e utilizado na escola primária brasileira, também marcou presença ao longo da década de vinte em Assú, na escola primária. Composto por 23 contos, discute acerca dos valores morais, os quais pregam amor à pátria republicana, enaltecendo a construção de um cidadão que participasse da edificação de uma sociedade civilizada. Observamos que em alguns textos, os autores explicitam a educação concedida ao sexo feminino, enaltecendo a formação de uma boa esposa, mãe virtuosa e, conseqüentemente, a formação de mulheres que participassem da educação de futuras gerações. Foram esses elementos notados nos contos que deram impulso a escolha desse livro para responder ao nosso questionamento de pesquisa: Quais valores e saberes para a formação das mulheres os livros de leitura abordavam?

OS CAMINHOS PERCORRIDOS DA PESQUISA

Na perspectiva de compreender a temática do estudo, busquei subsídios em referências que discutem práticas e processos formativos de mulheres, enfatizando seus perfis e como foram educadas e educaram em diferentes épocas e espaços. Como exemplo dos referenciais, citamos Louro (1997), que ressalta a inserção da mulher no magistério e os caminhos por elas percorridos para ampliar seu universo social, até então restritos ao lar e à Igreja. Nessa discussão, a autora ainda enfoca a primeira Lei do Ensino Primário que regulamentou a participação da mulher na sala de aula, na condição de docente e de aluna. Além do livro *Contos Pátrios*, utilizamos como fonte o Regimento

interno dos grupos escolares, publicado em 1925, pelo Departamento de Educação do estado e o jornal *A Cidade*, que circulava na cidade de Assú, na década de 1920.

Nesse percurso, estudamos também Perrot (2005, p.35), evidenciando os processos socioeducacionais das mulheres e suas formas de ser e de fazer em diferentes épocas e espaços, ressaltando suas participações como sujeitos históricos e de memórias. A pesquisadora reconstitui memórias de mulheres a partir de arquivos privados, a exemplo dos sôtãos, dos baús nos quais elas guardavam “correspondências familiares, diários íntimos, cuja prática é recomendada para as moças por seus confessores e mais tarde por seus pedagogos, como um meio de controle de si mesma.”

Outra autora contemplada, Silva (2007b), versa sobre o ensino da leitura e da escrita na escola primária potiguar em 1920, destacando materiais de leitura utilizados em sala de aula, como o Primeiro e o Segundo livro de leitura, de Felisberto de Carvalho (1946). Silva (2007), também afirma que tais materiais didáticos não eram indicados pela legislação educativa do estado para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula. Os livros indicados eram, por exemplo, os de Mariano de Oliveira, a Nova Cartilha Analítico-Sintética (S.d.) e a Cartilha Ensino Rápido da Leitura (1955).

Contos Pátrios, tal qual os livros de leitura de Felisberto de Carvalho, não constava na lista dos que eram utilizados no ensino do curso complementar primário, freqüentado por Sílvia Filgueira de Sá Leitão, no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. No Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925, p.84), os livros indicados para este nível escolar compreendiam: Como se aprende a língua, de Sampaio Doria; Geografia primária, de Veiga Cabral; Pequena História do Brasil, de Francisco Vianna; Aritmética Progressista, de Antonio Trajano; Manual Cívico, de Araújo Castro; Pequena História do Brasil, de M. da Veiga Cabral; O que o cidadão deve saber, de A. de Sampaio Doria e Aritmética complementar, de Tito Cardoso.

Olavo Bilac e Coelho Neto, autores de Contos Pátrios, tiveram participações relevantes na produção de livros escolares e na literatura brasileira. Suas produções foram lidas em todo o país. Olavo Bilac era jornalista, inspetor de ensino, teve intensa participação na política e em campanhas cívicas, fundou vários jornais, como *A Cigarra*, *O Meio*, *A Rua*. E foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

Imortalizou-se por meio de suas diversas produções, a exemplo de Crônicas e Novelas, Contos Pátrios e Teatro Infantil. Coelho Neto ocupou o cargo público de secretário do governo do estado do Rio de Janeiro, foi professor de história das artes e literatura. Manteve sua atividade literária em revistas e jornais. Sendo um prosador brasileiro bastante lido nas primeiras décadas do século XX.

Dos 23 contos que compõem a obra, selecionamos para este estudo *A Pátria*, *A Partilha* e *A Borboleta Negra*. A seleção dos três contos se deu a partir de uma leitura atenta da obra. Após a leitura fizemos um quadro de informações, sobre imagens de mulheres e suas formas de ser e de agir, catalogando-as em três eixos norteadores: mãe zelosa, educadora dos filhos, esposa virtuosa.

LEITURA PARA EDUCAÇÃO FEMININA

As informações sobre imagens de mulheres e suas formas de ser e de agir são perceptíveis no conto *A pátria*, no qual é enaltecido o perfil da mulher boa esposa e companheira. A narrativa enfoca a vida de um casal marcado pelo destino da guerra do Paraguai. O esposo perdera a perna em um dos combates. À noite, quando a família se reunia na sala de jantar, lembrava os episódios que vivera na guerra. A esposa relembrava os dias de angústia, sem notícia do marido querido e seu encargo de cuidar e educar sozinha, os filhos:

Quando o pai voltou da guerra, vinha major. Fora ferido. Perdera a perna. A mulher abençoou essa desgraça. Ao menos, assim mutilado, ficava ele posto à margem, dispensado de voltar à mesma existência de perigos e canceiras. Podiam viver modestamente com o seu soldo. Qualquer outro trabalho leve de que se pudesse encarregar, dar-lhe o suficiente para educar os filhos. Carlos, o mais velho, preparar-se para qualquer profissão honrosa e tranqüila (nunca a profissão do pai): - e Alice, a mais moça, casaria, seria feliz. E a boa mãe já sorria, prevendo para sua velhice essa felicidade absoluta: toda a família reunida, calma e livre de desgostos, numa vida sem luxos, mas sem privações (BILAC; NETO, 1916, p.69).

Em *A partilha*, vislumbramos o perfil de mulher mãe, que zela pelos filhos. O texto conta à história de uma viúva e seus dois filhos

pequenos, que atravessam por dificuldades financeiras. A mãe frágil tenta superar a dor causada pela doença e pela fome. Sofre diante da falta de comida para alimentar seus filhos. Essa condição a faz esquecer até da precária saúde, mas não lhe escapa a missão de mãe e de educadora dos filhos:

Cantava e as lágrimas rolavam-lhe em dois fios ao longo da face magra e pálida. Sofria, mas como era preciso que o pequeno adormecesse, cantava, indo e vindo, devagar, embalando nos braços a criança. O mais velho três anos, olhava-a sorridente e, de quando em quando cantarolava 'Estou com fome, mamãe, estou com fome...' [...] - Não chores! Olha que vai acordar o maninho. Espera. E, desabotoando, o corpinho tirou o peito farto, pojado de leite e espremeu-o, trincando os lábios descorados por onde as lágrimas corriam fio a fio e, entregando a tigelinha ao filho: - Toma! E não faças bulha [...] (BILAC; NETO, 1916, p. 33-34).

Outro conto, *A Borboleta Negra*, ressalta a maternidade como um papel relevante na vida de uma mulher. Retrata a história de dois irmãos, Henrique e Leonor, e o cão Leão, que adoravam caçar borboletas no campo. Certo dia foram eles em busca de belas borboletas. Leonor ao longo do caminho maravilhava-se com a beleza desses pequenos animais. O cão Leão sempre à frente desbravando o matalgal, ladrava intensamente chamando a atenção dos irmãos. Quando os dois se aproximaram viram um embrulho e perceberam que alguma coisa agitava-se dentro dele, ecoando rumores. As crianças abrem o embrulho e encontram uma criança negra recém-nascida. "Leonor com a seriedade de uma mulher feita embala a criança" (BILAC; NETO, 1916, p.134).

Jesus! É uma criança recém-nascida que está dentro do embrulho de flanela; é uma criancinha preta, vagindo de manso, de manso, com os olhinhos fechados. Leonor sentada no chão, põe no colo a criaturinha de pele negra, e começa a embalá-la, já com a seriedade de uma mulher feita: - Coitadinha! Coitadinha! [...] Então Leonor tem uma idéia: - Henrique, vamos fazer uma surpresa à mamãe! Vamos levar-lhe esta pretinha! Henrique dá um salto de alegria: - Vamos, Leonor! E Leonor levanta-se, acomoda-se

no colo o embrulho de panos e flanelas. [...] E, enquanto o cão salta e late, Henrique exclama: - Mamãe! Mamãe! Venha ver uma borboleta negra que caçamos no mato! Quando a mãe chega à varanda, pára à porta, espantada. É Leonor, com a voz tremula, pergunta: - Não é verdade, mamãe, que não podíamos deixar morrer de fome esta coitadinha? Que mãe malvada, mamãe! Que mãe malvada, que preta malvada a que abandonou assim esta filhinha! Não é verdade que mamãe também vai ser mãe dela? - É verdade, minha filha! - diz a mãe. - Foi Deus quem conduziu vocês... Fizeram bem! [...] E tomou nos braços a criancinha negra, única borboleta que Henrique e Leonor e o Leão caçaram nesse dia (BILAC; NETO, 1916, p. 133-138).

Nos contos em análise, a educação concedida ao sexo feminino ressalta tradicionais funções sociais que a mulher deveria exercer: o de esposa, de companheira, de mãe e de educadora da prole. Estes elementos, conforme analisa Silva (2007, p. 1-2), “são marcas de um processo educativo, onde a partilha dos papéis sociais de homens e de mulheres é enfocada, deixando transparecer os espaços de atuação de cada um desses sexos, e as relações de poder existente.”

Nunes (2005, p. 140), fazendo referências a esse perfil de mulher, ressalta que “o mercado de trabalho para a mulher, por exemplo, restringia-se às prendas domésticas e ao magistério, este, de preferência, para meninas. O ideal era que a mulher arranjasse um casamento.” Perseguindo as reflexões de Nunes (2005, p.140), autora ainda destaca, a forma como a mulher deveria se comportar perante a sociedade. “Para sair às ruas a mulher precisava de companhia: mãe, uma irmã, uma tia mais velha, uma prima, o pai, o marido, os filhos pequenos. Sair sozinha poderia afetar a sua honra. A designação “mulher só, dentro dos padrões da moral e dos bons costumes da época, classificava a mulher como “o antitemodelo da mulher ideal”.

O modelo de mulher mãe, educadora de futuros cidadãos, torna-se um referencial nos processos de educação feminina na escola e na vida privada. Nesse sentido, Pinheiro (2007, p. 4), afirma que “a relação entre maternidade e educação faz com que esse gênero passe a ser a referência na função de educar a sociedade para além do espaço educacional doméstico.” Almeida (1998, p. 18-19), discutindo a condição da mulher e as maneiras de educá-las para as atividades do espaço

privado e para a maternidade também aborda que, esse pensamento educativo compreendia a mulher apenas assumindo os papéis de mãe e esposa. “Para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade e, sendo o casamento sua principal aspiração, era indicada para ser a primeira educadora da infância, o sustentáculo da família e da pátria.”

Os modos de viver de Sílvia Filgueira de Sá Leitão sinalizam que tradicionais papéis sociais femininos explorados em Contos Pátrios, fizeram parte de sua educação, enquanto mulher e professora. Dentre esses papéis exigidos para uma moça adquirir respeito e representatividade nos espaços sociais, o trato social, as prendas do lar, as boas condutas, a doçura, a formação escolar e o empenho na arte de educar outros sujeitos, são aspectos vislumbrados na postura dessa professora. Sobre as formas de ser de Sílvia Filgueira de Sá Leitão, a poetisa e professora assuense Maria Carolina Wanderley Caldas, conhecida como Sinhazinha Wanderley escreveu:

Sílvia de Sá Leitão

É de boa estatura, a tez morena,
Tem dulçor, seu olhar,
O sorriso é suave, qual se fosse,
Um lírio a desabrochar

De rara inteligência, é esforçada,
Com zelo, com magia...
Tem cadernos de ponto e tem ainda,
De canto e poesia

Tem uma paciência inesgotável,
Na arte de ensinar,
Vai à aula depois dos seus deveres,
No recinto do lar!

É muito preparada lá no Grupo,
Quinau, ninguém lhe passe!
Foi por merecimento nomeada,
Adjunta de classe

Depois este lugar foi suprimido,
Pelo Departamento,
Mas ela, não ficou jamais avulsa
Nem mesmo um só momento

É pronta, a concorrer com seu auxílio
A quem a procurar
Ela vai com denodo e com carinho,
As turmas ensinar...
Eu dou-lhe o meu aplauso, o meu abraço,
De todo coração
Saudando a professora competente,
Sílvia de Sá Leitão.
(CALDAS, S.d.).

Sílvia Filgueira de Sá Leitão não se uniu em matrimônio. Entretanto, as funções do lar e de educadora, assim como as responsabilidades pela formação de outros sujeitos, não deixaram de ser desempenhadas, à medida que se tornou professora primária, educando meninos, meninas, moças e rapazes, e assumindo os cuidados com a sobrinha Maria da Anunciação de Sá Leitão Moraes, órfã materna aos dois anos.

Os elementos de formação da mulher explorados em Contos Pátrios se expressam também na proposta educativa das disciplinas da escola primária que Sílvia Filgueira frequentou, na condição de aluna, a exemplo da disciplina trabalhos manuais. No Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, além de trabalhos manuais, o programa de ensino do sexo feminino, no período em análise, incluía as disciplinas de língua materna, aritmética, história, geografia, desenho e caligrafia.

Nas atividades de trabalhos manuais, as meninas, a exemplo de Sílvia Filgueira de Sá Leitão, aprendiam elementos de costura, como pontos, trabalhos usuais em lã, rendas, entremeios, camisas e trabalhos com modelagem de flores, folhas e papel (REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES, 1925, p. 81).

Os saberes lecionados colaboravam com a formação dos papéis que a mulher desempenharia na função de dona-de-casa, de mãe e de esposa. A mulher, nessa perspectiva de formação se responsabilizava pelas vestimentas de filhos e maridos e o enxoval da casa. Essas

responsabilidades faziam parte do domínio do lar, e este domínio, constituía parte do destino feminino, conforme afirma Louro (1997, p.446):

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as de mando das criadas e serviçais, faziam parte da educação das moças, acrescentadas de elementos, que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente.

Sílvia Filgueira de Sá Leitão dedicava-se além das funções educativas, quando se tornou professora, as atividades de corte e costura. A confecção de colchas, bordados, rendas e de estolas eram suas especialidades manuais.

Percebemos que elementos formativos das disciplinas escolares e dos livros, como Contos Pátrios, destinados às mulheres, não visavam um fim profissional e sim educativo, ajudando-as na administração do lar e na educação dos filhos. Nessa configuração, a professora Sílvia Filgueira de Sá Leitão e as mulheres de seu tempo foram educadas, se apropriando de habilidades consideradas primordiais ao sexo feminino, desempenhando-as ao longo do trajeto de suas vidas. A formação escolar de uma mulher se dava para além dela, dos seus anseios ou necessidades, visava propósitos formativos de futuros cidadãos brasileiros, embasados em uma educação moral e cívica.

De acordo com Silva (2007, p. 3):

Estes elementos da cultura escolar enalteciam a formação da mulher, preservando valores morais, pregando o amor à pátria republicana e o fortalecimento da família. Sob a égide de ideais científico-positivistas, a mulher era convidada à missão de contribuir para a civilidade da população e o progresso econômico e social do Brasil.

Silva (2007, p. 7), ainda aborda que “em conexão com esse ideário, a sociedade de Assú fundou escolas primárias e secundárias femininas”, para formar as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, constatamos que a exemplo de outros contextos históricos brasileiros, em Assú as mulheres foram ocupando espaços públicos, para além das funções domésticas, atuando no campo das letras e da educação. A exemplo dessas mulheres que ocuparam o universo público, destaca-se a professora pesquisada nesse estudo Silvia Filgueira de Sá Leitão (1910-1982), que foi professora no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia e na Escola Normal Regional de Assú, contribuindo com a educação de gerações de assuenses, por mais de três décadas. Atuando, também, em espaços como os das letras e o religioso. Analisar seus processos formativos na escola primária auxilia na compreensão dos modos como as mulheres eram educadas no Rio Grande do Norte.

Os processos formativos destinados às mulheres presentes no livro de leitura *Contos Pátrios* e em disciplina da escola primária propunham a formação feminina baseada em uma preparação intelectual, moral e familiar. Esta última tipologia de preparação voltava-se à administração do lar, à educação dos filhos e ao desempenho do papel de esposa. A formação das mulheres ainda visava disciplinar sua atuação no âmbito social, em particular no universo público, o qual “exigia” uma mulher educada, recatada, com práticas de civilidade e colaboradora do processo de modernização do país. A formação escolar de uma mulher, muitas vezes se dava para além dela, dos seus anseios ou necessidades. Tratava-se de uma formação articulada com a proposta educativa social e econômica do Brasil Republicano

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

BILAC, Olavo; NETTO, Coelho. **Contos Pátrios**. 14 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto-UNESP, 1997.

NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Sociedade, mulher e educação nos Romances de Graciliano Ramos**. 2005. p.140 Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade do Rio Grande do Norte, Natal.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. In: **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru/SP: EDUSC, 2005.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. **História da educação das mulheres em Natal (1889-1899)**. 2003. p.4 Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio Grande do Norte, Natal.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. Regimento Interno dos Grupos Escolares. Typographia de **A República**. Natal, 1925.

SILVA, Maria da Conceição. Ensino de leitura e escrita: a escola primária potiguar em 1920.

In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. **Linguagem e educação**: fios que se entrecruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. História da educação formal de mulheres em Assú/RN (1920-1955) In: **Anais da I Jornada de estudos e pesquisas em educação e planejamento de ensino**. Pau dos Ferros/RN: UERN, 2007. CD-ROM.

GRUPO ESCOLAR. Resultado dos exames ultimamente procedidos. **A Cidade**, Assú, 07 set. 1922. n 360, p.6.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA RÁDIO ESCOLA

BRÍGIDA BARBOSA COSTA¹
IVEUTA DE ABREU LOPES²

RESUMO

A inovação constante da tecnologia vem mudando a forma como interagimos e aprendemos. A presença de mídias no espaço escolar vem contribuindo de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem. Neste trabalho, versamos sobre as práticas de letramento na rádio escola, uma mídia que resiste ao tempo, se adequa às inovações de cada geração tecnológica e adentra o espaço escolar como atividade de extensão dos conteúdos estudados em sala de aula e dos temas que por eles perpassam. Nosso objetivo foi investigar as práticas de letramento que a rádio escola pode oferecer à educação básica. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica, dialogando com outros pesquisadores mais experientes no assunto, como Baltar (2012), Consani (2015), Lopes (2006), Soares (2009), Dudeney et al. (2016) e Marcuschi (2010). Analisamos seus aportes para chegar a uma visão mais ampla do fenômeno pesquisado. Por fim, apresentamos e discutimos um possível roteiro dessas práticas. E, entre algumas conclusões, ressaltamos que as atividades desenvolvidas em projetos de rádio escola se configuram como práticas linguísticas sociais que formam falantes mais críticos e criativos, pois inserem os alunos em contextos reais de uso da língua pelo contato com gêneros textuais que circulam socialmente, levando-os à apropriação de formas de dizer adequadas a públicos e propósitos comunicativos diferenciados. Essas práticas, mais que nomenclaturas e estruturas textuais, permitem a compreensão da função da língua na vida em sociedade, no mercado de trabalho e na geração de conhecimento.

Palavras-chave: Práticas de letramento, Língua, Rádio escola, Educação básica.

1 Doutoranda em Letras/Linguística, Universidade Federal do Piauí – UFPI, briprofletras@yahoo.com.br;

2 Professora orientadora: Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, iveuta@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

Não apenas no ensino de língua, mas em todas as outras áreas do conhecimento, desde a alfabetização até o ensino médio, há que se pensar o ensino a partir de práticas de letramento, já que pela linguagem/língua podemos ser incluídos ou excluídos socialmente. Quando mediadas por ferramentas tecnológicas, essas práticas de letramento podem ser ainda mais significativas e obterem melhores resultados.

A rádio é uma mídia que vem resistindo ao tempo, se adaptando às novas tecnologias e adentrando espaços diversos. No ambiente escolar, a rádio propicia a criação de espaços educacionais, dando voz aos alunos e à comunidade, se convertendo em ferramenta de apoio pedagógico às diversas áreas do conhecimento propostas nos currículos escolares da educação básica e levando os alunos a compreenderem a função social dos diferentes usos da língua.

As atividades propostas na rádio escola são práticas reais de uso da língua, contemplando uma diversidade de gêneros textuais com temáticas também diversas. Os textos produzidos na rádio escola são textos que ultrapassam a produção textual para obter uma nota ou para demonstrar domínio de um tema ou da norma culta da língua. São textos construídos/arquitetados para atingirem propósitos comunicativos reais junto a um público específico.

Na rádio escola, a compreensão do processo de construção de qualquer gênero textual (oral, escrito ou multimodal) permite que o aluno da educação básica leia, escreva e fale de forma mais consciente e crítica, se apropriando de informações em áreas diversas e selecionando as que considerar mais pertinentes. Isso propicia a formação de receptores mais ativos e comunicadores mais criativos, logo, mais responsáveis pelo que falam ou escrevem. E eis o que justifica esta pesquisa: a necessidade de ampliar as discussões sobre ferramentas tecnológicas que potencializem as práticas de letramento na educação básica e suscitem novas perguntas de pesquisa que visem preparar o aluno para as diversas interações sociais contemporâneas.

Partimos da seguinte pergunta norteadora: quais as possibilidades de práticas de letramento em projetos de rádio escola na educação básica? Nosso objetivo geral foi investigar as práticas de letramento que a rádio escola pode oferecer à educação básica, mais especificamente:

a) fazer um levantamento teórico acerca de trabalhos com a rádio escola e trabalhos com práticas de letramento na educação básica; b) selecionar as informações levantadas sobre rádio escola e práticas de letramento a partir de uma análise crítico-comparativa, detectando pontos de convergência e/ou divergência; e c) identificar práticas de letramento que podem ser desenvolvidas em projetos de rádio escola na educação básica.

Para isso, optamos pela pesquisa bibliográfica, dialogando com outros pesquisadores, analisando criticamente suas pesquisas, comparando-as, a fim de chegar à geração de novas informações, acrescentando à literatura já produzida em torno dessa temática. A pesquisa bibliográfica apresenta a vantagem de oferecer uma gama muito maior de informações do que aquelas coletadas em uma única pesquisa. Ela possibilita a confirmação de dados que estão presentes em várias pesquisas, o questionamento ou refutação daqueles que podem ser específicos de uma determinada realidade, grupo ou lugar, e a detecção de lacunas em torno da temática.

A pesquisa realizada nos levou a inferir que as atividades na elaboração e apresentação dos programas que vão ao ar na rádio escola passam, no mínimo, pelas etapas de planejamento, pesquisa, plano escrito da lauda de apresentação e a apresentação oral. O conjunto dessas etapas configuram práticas de letramento em leitura/escuta, escrita e oralidade, pois envolvem a leitura/audição e produção de diferentes textos (orais, escritos e multimodais), desenvolvendo habilidades e estratégias de leitura e escuta; conhecimentos linguístico-textuais como a norma culta da língua, coesão, coerência e clareza; e o reconhecimento de que oralidade e escrita possuem condições de produção específicas, mas não necessariamente dicotômicas.

Concluimos que, na educação básica, as práticas de letramento na rádio escola geram falantes mais criticamente informados e mais seguros linguisticamente para interagir nas diversas situações comunicativas intra e extraescolares, uma vez que os alunos são inseridos em contextos diversos e reais de uso da língua.

METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa bibliográfica por ela permitir o contato com diferentes pesquisas a respeito de uma mesma temática, logo,

uma variedade de dados bem maior do que aquela que obtemos quando vamos a campo. O contato com livros, artigos científicos, ensaios críticos, entrevistas, palestras etc. oportunizam uma visão de um determinado objeto de estudo por perspectivas diferentes, que ora dialogam e ora podem divergir. Isso enriquece a visão do pesquisador, conforme asseveram Minayo (2013) e Gil (2017).

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica compreende oito fases que estão presentes em nosso percurso metodológico. Iniciamos escolhendo o tema; elaborando um plano de trabalho; consultando bases de dados, como FAPESP, CAPES, CNPq, além de catálogos e periódicos, para identificação das obras e localização das fichas bibliográficas relacionadas ao nosso objeto de estudo. Em seguida, passamos à fase de compilação do material encontrado; cujos dados foram fichados em arquivos eletrônicos para facilitar consultas posteriores.

A penúltima fase consistiu em analisarmos e interpretarmos crítico-comparativamente o material levantado, o que, segundo as autoras supracitadas, exige do pesquisador a capacidade de expor o verdadeiro significado dos dados e compreender as ilações que estes podem conter. Foi essa análise e interpretação dos dados que possibilitou conclusões e a geração de novas informações, como uma proposta de roteiro de práticas de letramento em leitura/escuta, escrita e oralidade na rádio escola. Por fim, realizamos a redação da pesquisa de acordo com o tipo de trabalho científico almejado para apresentar este artigo científico.

REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem é o meio que possibilita a nossa inserção social. É na interação com os outros que aprendemos a falar, a escrever, a conhecer, a analisar, a argumentar... Essa interação pode ser física ou virtualmente presencial/síncrona, ou assíncrona, por intermédio de um texto escrito, imagético, gravado ou filmado. Assim, não há como se obter conhecimento sem o mínimo de interação, de linguagem, de língua. Por meio dela, podemos ser incluídos ou excluídos socialmente.

A educação formal, ensinada na escola, não pode estar alheia a essa concepção de aprendizagem (pelas diversas interações), pois todo conhecimento formal adquirido por um indivíduo passa pelo

uso da linguagem, da língua. Assim, podemos dizer que pelo domínio das diferentes linguagens, dos diferentes usos da língua, o indivíduo conhece e compreende o mundo e seus fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos, ambientais e, inclusive linguísticos, o que viabiliza a geração e/ou ampliação de conhecimentos, sua inserção nos diversos grupos sociais e no mercado de trabalho, conforme seus interesses, habilidades e conhecimentos já adquiridos. A partir daqui, nos delimitaremos à discussão dos usos da língua como uma manifestação da linguagem que garante o acesso ao conhecimento nas diversas interações.

Um ensino formal da língua (escrita e oral) imerso em práticas de letramento, especialmente na educação básica, garante ao aluno a compreensão dos diferentes usos da língua não apenas dentro, mas também fora da escola. De acordo com Street (1995 apud Lopes, 2006, p. 57), as práticas de letramento “refere-se tanto ao comportamento quanto à conceitualização social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita”. Lopes (2006) afirma que as práticas de letramento dizem respeito à forma como um determinado grupo social usa a língua escrita. Soares (2009, p. 24) exemplifica:

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Novos estudos consideram que o termo letramento já contempla bem mais que o uso social da escrita. Para Aguilar (2016, p. 145), por exemplo, **“a oralidade é uma prática de letramento que tem a ver com modos culturais gerais nos usos orais da língua”** (grifos da autora). Souza (2011) considera a existência de “letramentos”, uma vez que tanto o indivíduo escolarizado quanto o não-escolarizado desenvolvem práticas de letramento. De acordo com Corrêa e Dias (2016), já em 1996, o New London Group cunhou o termo “multiletramentos”,

que aqui no Brasil vem ganhando espaço mais recentemente. Na pesquisa que aqui apresentamos, adotamos a concepção de “letramentos”, mais especificamente voltados para a leitura, a escrita, a oralidade e a mídia rádio escola.

Dudeny et al. (2016) pontua que letramento e língua estão fortemente aglutinados, primeiro porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua, segundo, porque os letramentos estão ligados à comunicação de sentido, seja pela linguagem, seja por outros canais complementares. Entre esses canais, destacamos a rádio escola, que, como outras mídias tecnológicas e digitais, vem potencializando o aprendizado dos diferentes usos da língua (oral e escrita), pois “Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (DUDENEY et al., 2016).

Documentos oficiais orientadores das diretrizes e currículos da educação básica, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9393/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pontuam a necessidade de preparar os alunos da educação básica para a vida em sociedade e o mercado de trabalho em um mundo tecnologicamente conectado. É imperativo que as mídias tecnológicas estejam presentes nas escolas e ultrapassem a função de meras ferramentas didáticas, mas que oportunizem laboratórios de criação de novas linguagens, de formação de sujeitos mais críticos e ativos ante ao que aprendem e multiplicadores de novos saberes por meio de atividades discursivas. Baltar (2012, p. 29) propõe:

instaurar, **na escola**, um espaço para a prática de atividades de linguagem de ambientes discursivos diversos, as quais de fato ocorrem cotidianamente no tecido social, não somente escolares. Um exemplo de atividade significativa de linguagem relacionada ao ambiente discursivo midiático seria a produção de jornais escolares ou de **programas de rádio**. (grifos nossos)

Ghil (2018, p. 56) descreve as rádios escolares como “verdadeiros instrumentos didático-pedagógicos que funcionam com o auxílio de um sistema de alto-falantes distribuído pela escola indo ao ar, geralmente, no horário do recreio.” Para Baltar (2012), práticas de letramento na rádio escola podem romper com o estado de coisas posto pelas forças

das ordens dominantes de poder, formando protagonistas sociais. Isso porque, ao produzirem os programas, os alunos planejam, discutem, consideram os propósitos comunicativos dos programas, as formas discursivas e o público-ouvinte.

Assim, realizam a pesquisa por meio de fontes impressas, digitais, auditivas, multimodais, e selecionam, a partir de uma análise crítica, o que melhor se adequa ao que planejaram. Ou seja, se informam, se posicionam ante as informações e as multiplicam por meio dos programas na rádio escola.

No Brasil, desde que surgiu, o rádio já trazia consigo a função de educar formal e informalmente, fosse por meio de programas de notícias, fosse por programas com aulas de história, língua portuguesa, química, física. Na década de 30, o rádio viabilizou a alfabetização de jovens e adultos das regiões mais remotas e a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes com direito à certificação. De acordo com Consani (2015), o rádio prosperou sem concorrência por mais de três décadas e vem resistindo à concorrência das novas tecnologias que surgem diariamente, e ainda consegue inserir-se nelas como atestam os fenômenos da webrádio e do podcast.

Ao adentrar o espaço escolar, o rádio oportuniza a exploração dos mais diversos gêneros textuais, das mais diversas temáticas e insere os alunos em práticas de letramento da leitura/escuta, da escrita e da oralidade. Os textos produzidos na rádio escola (orais, escritos, multimodais) são textos que circulam socialmente, possuem um público-ouvinte e não apenas um professor que irá avaliar seu texto e dar uma nota. Ao produzir um texto para uma situação real de comunicação, o aluno seleciona com maior atenção o que dizer, os modos de dizer, a entonação e o ritmo da voz mais adequados ao público, ao contexto e aos seus propósitos comunicativos. Assim, compreende a função social dos textos que produz e, conseqüentemente, os diferentes usos da língua, como propõe Marcuschi (2010) para o ensino de língua.

Quando, no ambiente escolar, as práticas de letramento da língua estão inseridas em contextos de comunicação mediados pela rádio escola, conceitos como unidade temática, coesão, coerência, clareza, passam a fazer mais sentido para o aluno, além de ele se policiar mais no uso de regras gramaticais basilares para uma comunicação parcialmente formal, também desenvolve estratégias de leitura, escuta e

expressão escrita e oral. Isso garantirá ao aluno da educação básica prosseguir em seus estudos sem muitas dificuldades e inserir-se social e profissionalmente pelo uso da língua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao comparar os dados levantados em cada pesquisa selecionada para montar o corpus deste trabalho, duas coisas ficaram bem marcadas: a) que o ensino de língua na educação básica deve estar imerso em práticas de letramento; e b) que a rádio escola é uma mídia tecnológica que oportuniza a realização dessas práticas.

Sendo esta pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e análise do material levantado, situamos esta seção de discussão em uma possibilidade de roteiro de práticas de letramento na rádio escola. O roteiro contempla práticas de letramento em leitura/escuta, escrita e produção oral.

A primeira etapa do roteiro seria o planejamento, que deve passar por uma discussão oral entre os alunos participantes da rádio escola, para troca de informações e adequações que orientarão o momento da pesquisa. Essa é uma prática de letramento que pode desenvolver habilidades que Baltar (2012) considera fundamentais no trabalho na rádio escola: expressão oral, escuta, argumentação, esquematização das informações, criatividade e união de linguagens para compor o programa.

A segunda etapa seria o momento da pesquisa, que precisa estar conectado com o planejamento feito, a fim de que não se perca de vista o assunto e o objetivo. Durante a pesquisa, leitura/escuta/visualização de textos que abordem o assunto, o aluno é exposto a diversas informações em diversos gêneros textuais. Para Consani (2015, p. 29), essa exposição/contacto “define um padrão para o nosso relacionamento com o mundo”, uma vez que é pelos textos que a interação acontece em todas as esferas sociais.

Quanto mais o aluno da educação básica estiver inserido nesta prática de letramento que é a pesquisa, mais ele vai aprimorando estratégias de leitura e escuta para separar as informações principais das secundárias, identificar as ideias implícitas em cada texto, buscar fontes confiáveis, reconhecer diferentes gêneros textuais e os diferentes posicionamentos sobre um mesmo assunto, comparar e/ou combinar

informações de fontes diferentes e formar uma opinião própria a respeito de fatos, pessoas e problemas sociais.

Selecionadas as informações que o aluno considerar mais pertinentes aos seus propósitos e público, numa terceira etapa, o aluno faria um plano escrito, cujo objetivo é organizar a disposição do tempo, a sequência em que as informações serão apresentadas (e por quem serão apresentadas), os recursos sonoros e verbais a serem utilizados, a logística necessária, o(s) gênero(s) textual(is), entre outros. Organizar um plano, uma rotina, é uma prática de letramento tão necessária que é realizada mesmo por aqueles que não dominam plenamente o código escrito, segundo Lopes (2006).

Outra contribuição desta terceira etapa para a realização dos programas é a prática de adequação da produção escrita ao gênero textual planejado para o programa (lauda do programa, entrevista, radionovela, campanha comunitária, recadinho do coração, notícia etc.). Para isso, o aluno pode tomar como modelo, os textos consultados na etapa de pesquisa ou outros já conhecidos por ele em outras experiências dentro ou fora da escola.

Uma maior atenção ao uso da norma culta da língua pode ocorrer também nessa etapa, além da ampliação vocabular que viabilizará uma seleção lexical que instigue, chame e mantenha a atenção do ouvinte, ou o convença de algo, garantindo o que Silva (1999) chama de retirar o ouvinte do estado de apenas ouvir para o estado de escuta atenta.

Uma última etapa seria a apresentação oral do programa, onde o plano escrito na terceira etapa tem a função de orientar o percurso, mas é a expressão oral que dará vida ao programa. É por meio dessa prática de letramento oral, aliada ao plano escrito, que, mais claramente, o aluno compreende a função social da língua.

De acordo com Silva (1999), o aluno precisa garantir, no mínimo, uma leitura conversada, um tom e ritmo de voz que atraia e mantenha a atenção do ouvinte, podendo fazer uso de repetições, reformulações, hesitações, alongamentos de sons, marcadores conversacionais, silêncio, uso de fundo musical, entre outros, desde que haja um objetivo previamente definido e adequado ao assunto, ao público e ao propósito comunicativo.

Isso permite que os alunos, já na educação básica, compreendam mais significativamente que oralidade e escrita são modalidades de uma mesma língua, mas possuem condições de produção específicas

(MARCUSCHI, 2010), levando à formação de comunicadores críticos, ativos, criativos, linguisticamente seguros e responsáveis pelo que comunicam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais que circulam na rádio escola são os mesmos gêneros que circulam socialmente: notícia, artigo de opinião, entrevista, avisos, entre outros. O contato com essa diversidade de gêneros na rádio escola expõe o aluno a práticas de letramento, situações reais e diversas da e pela língua, permitindo que conhecimentos estudados de forma apenas expositiva sejam compreendidos em sua realização social. Concluímos que as práticas de letramento na rádio escola podem ser variadas, no entanto, todas oportunizam uma vivência social de uso da língua que amplia a visão de mundo dos alunos na educação básica e potencializa as interações sociais, resultando em falantes mais informados, críticos, ativos e criativos.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar a discussão em torno das práticas de letramento na rádio escola, mas incitar novas perguntas, que gerem novas pesquisas, dialogando com as análises aqui apresentadas para ampliá-las ou refutá-las, acrescentando à literatura acadêmica.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Ana Maria G. C. *Sobre as práticas orais dos povos indígenas: multiletramentos na ponta da língua*. In. SÁ, Rubens L. SOUZA, Ester M. F. NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. *Letramento Oral: velhas rotas, novos rumos*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 125-150.

BALTAR, Marcos. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo, Cortez, 2012

CONSANI, Marciel. *Como usar o rádio na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. DIAS, Daniela Rodrigues. *Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos*

técnicos. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/tla/a/zQvRFYv8gdDXnWw-FFhPFdrh/abstract/?lang=pt> > Acesso em 20 de julho de 2022.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Org. Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUDENEY, Gavin et al. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GHIL, Jamille Gomes. *Rádio escola no ar: a palavra (en)cantada na educação literária antirracista*. Disponível em: < <https://repositorio.ufes.br/handle/10/9230> > Acesso em 25 de setembro de 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: UFPE, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Júlia Lúcia de O. A. da. *Rádio: oralidade mediatizada: o spot e os elementos da linguagem radiofônica*. São Paulo: Annablume, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PRINCIPAIS NECESSIDADES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA ALFABETIZAR EM ENSINO REMOTO: O TRABALHO FORMATIVO DO DOCENTE ORIENTADOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PATRÍCIA CAMINI¹

RESUMO

O trabalho objetiva identificar e analisar as principais necessidades de estudantes de licenciatura em Pedagogia para planejar a prática pedagógica alfabetizadora durante o ensino remoto em período pandêmico, desenvolvida no Programa Residência Pedagógica – subprojeto Pedagogia (2020-2022), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir desse objetivo, discute-se o papel do docente orientador na produção de subsídios formativos para a superação dessas necessidades. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa documental analisou 40 planos de aula de 03 duplas de residentes, que atuaram em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em 02 escolas públicas. A partir desses planos de aula, a análise buscou identificar os conteúdos mais frequentes dos *feedbacks* da docente orientadora nos planos de aula. O referencial teórico mobilizou autores dos campos da Formação de Professores e da Alfabetização. Como resultados, a pesquisa identificou como principais necessidades das residentes em seus primeiros

1 Professora Adjunta na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação (UFRGS). Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia (CAPES/UFRGS) nos editais 2020-2022 e 2022-2024. Contato: patricia.camini@ufrgs.br

planejamentos para a docência na alfabetização em aulas síncronas o planejamento de: 1) situações de leitura e escrita de palavras e frases mediada pela professora; 2) perguntas com potencial de produzir reflexão metafonológica; 3) atividades de sistematização individual envolvendo o conteúdo estudado coletivamente na aula; e 4) correção da atividade proposta. Infere-se que o principal desafio das residentes, com o apoio da orientação docente, foi sair de um modelo de aula baseado apenas na exposição do conteúdo pela professora para um modelo de aula com progressão didática que equilibrasse ensino explícito pela professora e mediação pedagógica das aprendizagens dos alunos, com oportunidades de reflexão coletiva e individual.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Licenciatura em Pedagogia, Formação docente, Planejamento docente, Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) é desenvolvido por universidades de todo o país, desde 2018, em parceria com Ministério da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. O subprojeto Pedagogia, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela primeira vez a partir da 2ª edição da RP, atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em três escolas-campo da rede estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. O projeto de iniciação docência, com caráter de formação em rede, contou com o envolvimento de 01 professora orientadora, 03 professoras preceptoras e 24 residentes², cujo objetivo geral foi promover processos formativos coletivos que contribuam para a formação acadêmica e profissional dos envolvidos como intelectuais e protagonistas de suas práticas docentes.

No trabalho apresentado neste artigo, o objetivo é identificar e analisar as principais necessidades de residentes, estudantes de licenciatura em Pedagogia participantes da RP na UFRGS, para planejar a prática pedagógica alfabetizadora durante o ensino remoto provocado pela pandemia de covid-19 durante a vigência do edital 2020-2022. A partir desse objetivo, discute-se o papel da docente orientadora³ na produção de subsídios formativos para a superação dessas necessidades, por meio da interlocução com as residentes motivada pela análise dos planos de aula produzidos por elas.

- 2 Conforme o vocabulário utilizado no delineamento da RP pela CAPES, docente orientador se refere ao professor vinculado à universidade; professor preceptor é aquele responsável pela formação dos licenciandos nas escolas; e residente é o discente do curso de licenciatura.
- 3 Doravante, o trabalho utilizará a flexão de gênero no feminino ao se referir à docente orientadora, preceptoras e residentes, tendo em vista que as participantes desse subprojeto da RP na UFRGS, mencionadas na pesquisa, se declaram dessa forma.

Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa documental analisou 40 planos de aula de 03 duplas de residentes, que atuaram em ensino remoto em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em 02 escolas públicas, entre junho e outubro de 2021. O cotejamento dos dados dos planos de aula teve como foco a categorização das intervenções escritas da docente orientadora ao solicitar revisões às residentes. A categorização e a interpretação dos dados foram realizadas com base na análise temática de conteúdo.

Como resultados, a pesquisa identificou com maior recorrência quantitativa quatro categorias de intervenções com caráter de *feedback* de aprendizagem (HATTIE, 2017), as quais serão apresentadas e discutidas nas seções seguintes, a partir do diálogo teórico com autores dos campos da Formação de Professores e da Alfabetização, este último com destaque para as perspectivas pedagógicas.

Considerando a abrangência nacional do Programa Residência Pedagógica, que entre 2020 e 2022 concedeu mais de 30 mil bolsas a licenciandos⁴, justifica-se a relevância da pesquisa ao dar a sua contribuição para investigar como as universidades vêm desenvolvendo esse projeto de iniciação à docência em seus contextos locais, tornando visível as potencialidades, que emergiram frente à correlação de desafios formativos, e as limitações identificadas, que podem servir ao aprimoramento das ações formativas da RP no futuro. Além disso, é importante considerar que a 1ª edição do Programa no curso de Pedagogia na UFRGS ocorreu integralmente na modalidade ensino remoto durante o evento pandêmico mais preocupante para a humanidade nos últimos 100 anos, com limitações socioeconômicas e emocionais flagrantes das discentes para se manterem no curso e no Programa. Nesse contexto, investigar as linhas de ação do trabalho formativo que foram possíveis para aprendizagem da profissão docente no campo da alfabetização, que foi uma das áreas mais afetadas pelo fechamento das escolas (FGV-EESP, 2020; MACEDO, 2022; CAMINI; FREITAS, 2022), inscreve essa experiência desenvolvida na UFRGS nos debates que tematizam o referido período histórico nesse campo de conhecimento.

4 Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica> Acesso em: 01 dez. 2022.

2 METODOLOGIA

Conforme Oliveira (2007, p. 69), a análise documental “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Entre esses documentos, Ludke e André (1986) também incluem como exemplos materiais de arquivos escolares, pareceres e diários pessoais. No caso desta pesquisa, os documentos em análise são os planos de aula elaborados pelas residentes.

No contexto do Programa Residência Pedagógica, os planos de aula integravam o diário digital de planejamento de cada residente, elaborados em documentos compartilhados no Google Docs. Além dos planos de aula, compunham o diário informações sobre a escola, registros de observações de aulas ministradas pela professora titular da turma, de acompanhamento de aprendizagens dos alunos e reflexões das residentes acerca de suas aprendizagens docentes. Para Zabalza (2004, p. 11), pesquisar os elementos de diários de professores contribui “[...] para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento”. A orientação dos planos de aula pela docente orientadora, com apoio da preceptora, estabelecia uma dinâmica de interlocução em busca tanto da valorização das escolhas das residentes no trabalho de antecipação da cena pedagógica que poderia se desenvolver na aula quanto do questionamento dessas escolhas e da sugestão de alternativas. Enquanto a preceptora realizava a primeira orientação das intenções de planejamento das residentes em reunião online com o grupo de residentes vinculado à sua escola, a docente orientava a revisão dos planos de aula de forma escrita, utilizando caixas de comentários direto no arquivo no Google Docs.

Sendo as orientações da docente orientadora nesses planos de aula as materialidades escolhidas como principal indicador para identificar e analisar necessidades de residentes para planejar a prática pedagógica alfabetizadora no ensino remoto, é preciso situar que se trata de pesquisar também a própria prática pedagógica da autora deste trabalho. Fazenda (2010) esclarece que a pesquisa envolvendo a própria prática docente requer o desafio de conciliação entre leitura objetiva e subjetiva dos dados. Nesse sentido, assim como o

conhecimento do contexto pode auxiliar a esclarecer aspectos nebulosos em jogo nas práticas analisadas, a expressão de determinados fenômenos pode não ganhar relevo quando se depara com “bloqueios do pesquisador” (id.; *ibid.*) com determinados assuntos que lhe são sensíveis. Na opinião da autora (id.; *ibid.*, p. 94), equilibrando as leituras objetiva e subjetiva, “[...] pesquisas desse tipo, quando cuidadas em sua *linguagem* e intenção, podem realmente constituir-se não só em elementos para revisão das práticas pedagógicas, como serem geradoras de novas práticas e teorias...”.

Foram analisados 40 planos de aula de 03 duplas de residentes⁵, que atuaram em ensino remoto em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em 02 escolas públicas, entre junho e outubro de 2021⁶, conforme já destacado na introdução deste trabalho. Em média, cada aula tinha duração de 01 hora a 01 hora e 30 minutos. A escolha pelo 1º ano levou em consideração o interesse de investigação da pesquisadora pelos impactos do ensino remoto tanto na alfabetização de crianças quanto na formação inicial docente. Já em relação aos planos de aula, foram analisados todos os que foram elaborados pelas únicas 03 duplas de docência compartilhada que trabalharam com 1º ano.

Em relação aos cuidados éticos da pesquisa, as residentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o acesso e utilização dos dados de seus planos de aula para a finalidade descrita neste trabalho. Os nomes das residentes, bem como das escolas, serão protegidos por anonimato. A pesquisa busca seguir os protocolos indicados pela Lei Geral de Proteção aos Dados Pessoais, ao trabalhar com conteúdos digitais.

Após a seleção e organização dos materiais em categorias por via da análise documental, o cotejamento dos dados dos planos de aula foram interpretados com base na análise temática de conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como foco a produção de inferências a partir do conteúdo desses materiais. Foram utilizados como procedimentos para a análise temática de conteúdo: 1) a leitura inicial em

5 Cada dupla compartilhava a produção de um mesmo arquivo para os planos de aula.

6 Em outubro de 2021, as escolas participantes da RP encerraram as aulas online e mantiveram aulas apenas na modalidade presencial, o que interrompeu as atividades das residentes nas turmas, uma vez que ainda não havia autorização para retorno presencial das atividades vinculadas aos cursos de graduação.

caráter de pré-análise, com vistas a identificar as recorrências temáticas; 2) codificação de principais recorrências; 3) quantificação de principais recorrências; 4) produção de inferências e correlações a partir dos dados.

Em seguida, serão apresentados os resultados gerados a partir do tratamento metodológico descrito nesta seção.

3 RESULTADOS

Foi selecionada e analisada nos 40 planos de aula uma amostra de 241 intervenções de orientação. Foram excluídas da amostra as intervenções que não apresentavam caráter de *feedback* orientador da prática pedagógica que estava sendo planejada pelas residentes, como é o caso do elogio. Para Hattie (2017), o *feedback* é uma ferramenta de mediação pedagógica que precisa conter uma nova informação que tenha a potencialidade de orientar o aluno a avançar de seu conhecimento atual para o conhecimento estabelecido como objetivo. Nessa concepção, os elogios não são considerados *feedbacks* de aprendizagem, pois se concentram no nível pessoal, geralmente com a intenção de gerar apoio e fortalecer a autoconfiança dos alunos; nesse sentido, elogios não agregam informação nova sobre o desempenho na atividade realizada.

Considerando a amostra de 241 *feedbacks*, a média de *feedbacks* por dupla de residentes em docência compartilhada foi de 06 por aula planejada para o ensino remoto. A respeito desse dado, duas considerações são importantes: primeiro, é necessário diferenciar o *feedback* do comentário inserido em caixa de texto no Google Docs; isso porque uma caixa de texto pode apresentar um comentário com mais de um *feedback*, considerando a quantidade de informações novas que sugerem ações de revisão de rota pelas residentes em suas ações de replanejamento. A segunda consideração trata de relativizar o dado bruto de 06 *feedbacks* por plano de aula, uma vez que se constatou que o volume é maior nas primeiras aulas; à medida em que as aulas avançaram, as residentes passaram a incorporar no planejamento solicitações que apareceram em *feedbacks* anteriores, gerando o desaparecimento de algumas reiterações e o aparecimento de novas solicitações, as quais, com frequência, apareciam sob forma de questionamento ou

de explicitação de um modelo de como revisar determinados aspectos salientados no *feedback*.

Categorizando a amostra de *feedbacks*, a pesquisa identificou com maior ocorrência nos planos de aula das residentes as solicitações de inclusão de: 1) perguntas com potencial de produzir reflexão metafonológica, com 22 ocorrências; 2) atividades de sistematização individual envolvendo o conteúdo estudado coletivamente na aula, com 20 ocorrências; 3) situações de leitura e escrita de palavras e frases mediada pela professora, com 14 ocorrências; e 4) correção da atividade proposta com os alunos, com 08 ocorrências.

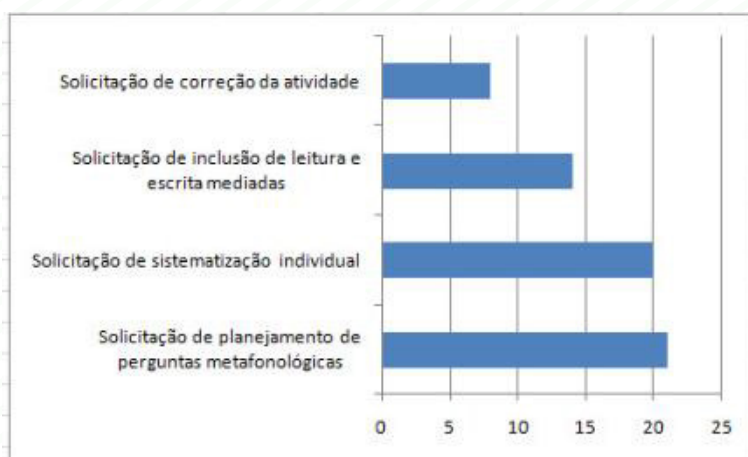


Figura 1 - Gráfico de quantificação de principais intervenções da orientadora a partir de necessidades identificadas nos planos de aula. Fonte: banco de dados da pesquisa (2022).

A partir da quantificação de ocorrências temáticas, pode ser percebido que, no universo de 241 *feedbacks*, foram reiteradas mais vezes a solicitação de planejamento de perguntas metafonológicas e a previsão de proposta de sistematização individual pelos alunos do conteúdo abordado em aula. As duas categorias somaram 42 *feedbacks*, enquanto as outras duas categorias mais presentes nas orientações somaram 22 vezes. No entanto, deve ser observado que, excluindo esses 42 *feedbacks* com temáticas recorrentes, ainda ocorreram outros 199 *feedbacks*, pulverizados em outras categorias, como solicitação de contextualização local/regional do conteúdo, revisão da distribuição do tempo previsto entre as propostas da aula, retomada do conteúdo da aula anterior, entre outras.

A seguir, apresentamos um exemplo de comentário da docente orientadora em que aparecem solicitações que fornecem *feedbacks* sobre a necessidade de: 1) planejar de perguntas metafonológicas como apoio à mediação pedagógica (a mais recorrente); 2) promover sistematização individual de aprendizagens (a segunda mais recorrente); e 3) corrigir a atividade para que os alunos, quando necessário, possam revisar as estratégias e conhecimentos que utilizaram ao participar da atividade (a quarta mais recorrente):

Durante o jogo, seria fundamental fazer a mediação da consciência fonológica e, depois do jogo, solicitar o registro no caderno. Que perguntas vocês poderiam realizar para promover, por exemplo, a identificação da sílaba inicial de cada palavra? Que estratégia vocês poderiam utilizar para revisar a escrita realizada no caderno?

Fonte: plano de aula 1, de Graça e Roberta, p. 10 (banco de dados da pesquisa, 2022).

Um comentário, portanto, pode oferecer *feedback* que envolve orientação de revisão em três categorias, como nesse exemplo. No próximo exemplo, um breve comentário sugere uma nova estratégia didática a ser utilizada pelas residentes, concernente à mediação de leitura de forma coletiva (a terceira categoria mais recorrente):

Sugiro projetar essas palavras na tela ou escrever no quadro e mediar a decodificação das palavras para descobrir o nome do jogo.

Fonte: plano de aula 12, de Giulia e Raquel, p. 52 (banco de dados da pesquisa, 2022).

Cumprir notar, também, que foi identificado um volume de *feedbacks* relacionados à revisão de recursos didáticos digitais produzidos pelas alunas; no entanto, como essa revisão teve diferentes focos, como diagramação, quantidade de informações, qualidade das imagens e reescrita de enunciados, foram criadas diferentes categorias relacionadas à produção de recursos didáticos, as quais oportunamente serão apresentadas em trabalho futuro.

4 DISCUSSÃO A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DE BASE

Diferentes pesquisas vêm diagnosticando a impropriedade do ensino remoto para a alfabetização de crianças e a extensão dos efeitos do fechamento das escolas nas aprendizagens (FGV-EESP, 2020; DIAS; SMOLKA, 2021; MACEDO, 2022; CAMINI; FREITAS, 2022). As dificuldades de acesso às tecnologias digitais com qualidade, a fragilidade socioeconômica das famílias de estudantes e diversos outros problemas já mapeados por pesquisadores/as se somaram à falta de interação, que apenas a presencialidade em ambiente escolar poderia oferecer. Em “Carta a um jovem professor”, aliás, um dos primeiros conselhos de Meirieu (2006) aos professores iniciantes trata de situar esse ofício como o exercício dinâmico entre a magistralidade do saber e o acompanhamento que possa proporcionar segurança ao aluno para aprender. Na interação minuciosa, o objetivo do professor é o que Meirieu (ibid., p. 14) denomina “acontecimento pedagógico”:

Alunos aprendem, compreendem, progridem, quando ninguém mais esperava isso. A gente acaba conseguindo o que nem mesmo as preparações mais sofisticadas poderiam supor. A gente se entusiasma. A situação escapa ao controle, e, ao mesmo tempo, o saber passa a ocupar completamente as palavras que trocamos... O professor passa então a sentir tanta alegria em ensinar quanto o aluno em aprender; o esforço de um induz infalivelmente ao esforço do outro, e o êxito comum dá à sua presença na sala de aula uma espécie de evidência que afasta de um golpe todos os fardos cotidianos e todos os problemas institucionais

Na mesma direção argumentam Tardif e Lessard (2014), ao situarem que todo professor se insere numa pedagogia que coloca em funcionamento uma “tecnologia da interação” para que possa atingir seus objetivos. Nesse sentido, o ensino remoto provocou uma experiência de exercício inicial da docência em contexto desfavorável, uma vez que justamente a interação tão necessária ao “acontecimento pedagógico” ocorria de forma intermitente, em encontros semanais com duração média de 01 hora.

Além da preocupação com a construção de vínculos afetivos com as crianças para a produção de um clima favorável à aprendizagem, as residentes precisaram encarar o fato de que a principal preocupação nas turmas de 1º ano era a continuidade da alfabetização. Como bem destaca Soares (2016), a alfabetização precisa contemplar tanto a aprendizagem de um domínio pouco estruturado de conhecimentos, que é a conceitualização da língua escrita, como um domínio muito bem estruturado, que é a aquisição das relações entre grafemas e fonemas. E essa aquisição requer a mediação sistemática “de segunda a sexta-feira” pela professora (MORAIS, 2015). Por essas razões fizeram-se tão necessários os *feedbacks* frequentes de orientação para que as residentes potencializassem o pouco tempo cronológico do ensino remoto em tempo didático efetivo para a mediação com perguntas que mobilizassem reflexões metafonológicas.

Os *feedbacks* cujo objetivo era a orientação para a mediação coletiva da leitura e escrita também buscavam o convite à interação e à possibilidade de produção do “acontecimento pedagógico”, a partir do momento em que a professora iniciante poderia perceber como seus alunos estariam pensando sobre as propostas ao explicitarem seus conhecimentos, podendo oferecer o suporte possível, no momento, para fazê-los avançar. A orientação objetivou explicitar às residentes o que fazem bons professores, que, como afirma Hattie (2017, p. 25), “[...] precisam ser excelentes buscadores e usuários de informações de *feedback* a respeito do seu ensino - isto é, de *feedback* sobre o efeito que eles apresentam na aprendizagem”. Além disso, os momentos de mediação coletiva podem potencializar as primeiras aproximações dos estudantes aos novos conhecimentos, uma vez que o suporte à aprendizagem é ampliado pelas múltiplas fontes de informação, envolvidas no trabalho colaborativo, para levar a êxito a atividade.

Compreendendo que a aprendizagem, para que seja duradoura, também necessita de atenção focalizada e voluntária (COSENZA; GUERRA, 2011) na resolução de problemas que, anteriormente, foram resolvidos com auxílio colaborativo, as residentes foram orientadas a dosar o tempo da aula para que fosse possível o encaminhamento de uma proposta que envolvesse a sistematização individual dos conhecimentos pelos alunos. Considerando a duração curta da aula remota, as atividades precisavam ser pontuais para permitir a mediação pedagógica; geralmente, não ocorriam mais do que duas propostas por aula.

Na atividade individual, o aluno depara-se com o desafio, devendo organizar os conhecimentos e as estratégias aprendidas anteriormente em direção ao objetivo pretendido, além de dar-se conta das lacunas que ainda precisam de atenção. Organizando os conhecimentos por meio da ação, a possibilidade de que o aluno se desloque de uma compreensão superficial de pouca duração para uma profunda e de longo prazo tende a ser maior (HATTIE, 2017).

Conforme Hattie (2017), o exercício docente da mediação pedagógica precisa retroalimentar a aprendizagem do estudante, aumentando e variando estratégias didáticas conforme a evidência do erro. Além da retroalimentação com o objetivo de fornecer alternativas para realização da atividade (processo) e para tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem (autorregulação), o *feedback* também precisa atuar no nível da atividade realizada, fornecendo informações transparentes sobre a proximidade ou distância entre o que foi realizado pelo aluno e o que era esperado.

No que se refere à alfabetização, o *feedback* de caráter corretor é importante para que o estudante, após a realização de atividades de escrita inventada (SOARES, 2016), por exemplo, tenha acesso à escrita ortográfica convencional das palavras para que, por meio da mediação, perceba o que revisar em seu repertório mobilizado para realização da atividade. Esse argumento pode justificar a preocupação da docente orientadora ao solicitar o planejamento pelas residentes da revisão final das atividades realizadas em aula. Pela reiteração menor desse *feedback* nos planos de aula, em comparação com os demais identificados, percebeu-se que a incorporação dessa prática foi mais facilmente realizada pelas residentes. Uma possível explicação seria a maior facilidade de visualização sobre como fazer um *feedback* de caráter corretor em aula do que um *feedback* de processo. O *feedback* corretor, certamente, foi largamente experienciado pelas residentes em suas trajetórias de estudantes, o que lhes permitiu maior familiaridade com a prática. Para Formosinho (2009, p. 99), “[...] o estudante do ensino superior transfere esta aprendizagem prévia para o novo contexto de formação. Quanto mais as práticas docentes neste novo contexto se assemelharem às anteriores, mais esta transferência lhe parecerá natural e eficaz”. Concordando com o autor, as residentes, ao iniciarem a sua trajetória de iniciação à docência, já construíram algumas imagens sólidas do que significa ser professora e de como

funciona uma aula. À orientação cabe mobilizar processos formativos que permitam refletir sobre essas imagens e fornecer ferramentas de ampliação de repertórios didático-pedagógicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados iniciais apresentados neste artigo, infere-se que o principal desafio das residentes, com o apoio da orientação pedagógica, foi sair de um modelo de aula baseado apenas na exposição do conteúdo pela professora para um modelo de aula com progressão didática que equilibrasse ensino explícito pela professora e mediação pedagógica das aprendizagens dos alunos, com oportunidades de reflexão coletiva e individual. Dessa forma, esperava-se que a nova estrutura de aula favorecesse o exercício da reflexão metafonológica, fundamental para avanço na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, que pouco aparecia nos planos de aula para o ensino remoto.

Em análises futuras, é importante refinar que preocupações de orientação à formação inicial docente podem ter sido intensificadas devido ao contexto peculiar de ensino remoto em aulas semanais. Outro ponto a ser considerado é que a orientação, para ser produtiva e não afetar o autoconceito das residentes a tal ponto em que não se considerem capazes para o exercício da docência, precisa escolher para quais aspectos irá dirigir a atenção para a prática de revisão; isto é, indicar a revisão de todos os aspectos observados nos planos de aula, quando o volume é muito expressivo, pode ocasionar tanto a revisão pouco consistente como o desinvestimento na aprendizagem. Portanto, a “carga cognitiva intrínseca” demandada para realização da atividade precisa ser ajustada para que estudantes não despendam boa parte da carga de atenção com diversas “referências cruzadas” (HATTIE; ZIERER, 2019), desviando-se do que pode ser prioritário na aprendizagem para determinado momento.

Focalizando a análise de planos de aula, e não as aulas de fato em suas dimensões relacionais, sem dúvidas não se representa a característica multifacetada da docência e as diversas outras necessidades que poderiam ser identificadas na atuação das residentes para a sua formação como alfabetizadoras. A desejável habilidade de explicitação adequada da intencionalidade docente em uma escrita profissional

precisa demonstrar, além do conhecimento didático dos conteúdos, a inter-relação entre os elementos de tempo, espaço, sujeitos e materialidades envolvidos na ação didático-pedagógica planejada. Nesse sentido, há uma complexidade a ser aprendida por residentes que não pode prescindir do acompanhamento sistemático e a longo prazo de docentes mais experientes que organizem um ambiente em que seja possível aprender com segurança “[...] dimensões técnicas, mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais mas também dimensões artísticas” (FORMOSINHO, 2009).

REFERÊNCIAS

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 250-264, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473> Acesso em 02 dez. 2022.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495> Acesso em: 02 dez. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica**. 7a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. P. 83-94.

FGV-EESP. Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional. **Relatório técnico**, São Paulo, p. 1-12, nov. 2020

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HATTIE, John; ZIERER, Klaus. **10 princípios para a aprendizagem visível: educar para o sucesso.** Porto Alegre: Penso, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes de. **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em rede.** São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7i-ko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0> Acesso em: 02 dez. 2022.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. P. 59-67.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: (DES)CAMINHOS POSSÍVES

ANDRÉ LIMA CORDEIRO¹
RENATO PAZOS VAZQUEZ²

RESUMO

Este trabalho busca discutir a elaboração de material didático dentro de uma perspectiva da educação linguística para o público surdo. Operamos dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem (MAINGUENEAU, 2009), que busca compreender as condições de produção de enunciados e as redes de sentidos mobilizadas por elas. Optamos como caminho metodológico um olhar para dois pólos conceituais do entendimento de surdez. Esses são os dois caminhos mais evidentes de significar o surdo e, por conseguinte, a surdez. Verificamos, então, dentro dessa trajetória temporal é possível estabelecer um paralelo com um espectro que em um extremo está o surdo definido pela sua deficiência, aquele que não pode ouvir e nada mais pode ser dito dele. No outro extremo está o surdo que é visto por suas múltiplas identidades e que a surdez é um dos elementos que o constitui.

Palavras-chave: Material didático; Educação de surdos; Espanhol.

-
- 1 Professor EBTT do Instituto Nacional de Educação de Surdos, andrelcordeiro@gmail.com;
 - 2 Professot EBTT na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, renatopvazquez@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca discutir a educação de surdos que tem sua história confundida, no Brasil, com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O INES, ao longo de sua história de mais de 160 anos, vivenciou épocas distintas no que tange às perspectivas de educação de surdos. Os entendimentos dos papéis da língua portuguesa e da libras no decorrer desse tempo foram deslocando-se de acordo com a própria mudança na legislação brasileira. Em 2002, houve um marco no campo da surdez, com o reconhecimento da libras como um “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002), pela Lei 10.436 que, em 2005, foi regulamentada pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Esses dispositivos jurídicos fazem parte de um movimento, que veio sendo construído desde o final dos anos 1980, buscando garantir para a comunidade surda o reconhecimento de direitos enquanto comunidade linguística e cultural.

Decorrente dessa luta histórica liderada pelo movimento social surdo que teve lei e decreto como marcos, outros desdobramentos surgiram, principalmente na área da educação. O decreto instituiu o Exame de Proficiência em Libras (Prolibras) para pessoas que queriam atuar no ensino e na interpretação e/ou tradução de libras. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também se voltou para a questão da surdez com mais profundidade ao, em 2017, disponibilizar sua prova em libras para os surdos.

Todos esses movimentos revelam um crescimento das conquistas surdas e da necessidade de uma discussão sobre o lugar da libras e da surdez, seja na educação, na legislação e em outros meios de circulação social. As pesquisas na área da surdez vêm crescendo após a Lei 10.436 e a abertura de cursos de licenciatura em Letras-Libras pelo país, no entanto, acreditamos que haja poucas pesquisas, especialmente as discursivas, enfocando a educação de surdos. Dessa forma, entendemos a relevância de nossas buscas a fim de contribuir para as discussões que giram em torno de sentidos centrais da área da surdez, incluindo a produção de material didático.

METODOLOGIA

Optamos como caminho metodológico um olhar para dois pólos conceituais do entendimento de surdez. Esses são os dois caminhos mais evidentes de significar o surdo e, por conseguinte, a surdez. Dessa forma, nos aprofundamos nas visões clínica clássica e de minoria linguística nas construções de sentidos sobre o que é ser surdo. Buscamos explicitar e contrastar as implicações e memórias mobilizadas em cada uma dessas duas construções. A surdez vista a partir de uma perspectiva médica, que entende o surdo como sujeito da falta, que precisa ser diagnosticado e, eventualmente, corrigido. E, também, a surdez vista a partir da condição de língua minorizada ao qual subjazem sentidos de construção identitária e cultural de um determinado grupo.

Partindo desse caminho, buscamos focar o material didático em sujeitos de língua que, discursivamente, constroem sentido a partir da interação com enunciados concretos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para tais discussões operamos em uma perspectiva dialógica da linguagem, que busca compreender as condições de produção de enunciados e as redes de sentidos mobilizadas. Trazemos também conceitos que se aproximam de uma lógica discursiva de língua como rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e como formação discursiva (FOUCAULT, 1969). Trazemos no diálogo com o campo curricular as contribuições que entendem o currículo como discurso (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 1999), um construto que se dá na língua e pela língua em uso, mobilizando memórias e discursos que se interpenetram a cada interação.

Dentro dessa lógica de língua como uma construção social inseridas nas discussões sobre enunciação e coenunciação, é importante levantar as ideias de discurso e de sujeito com as quais optamos por trabalhar. Maingueneau (2008, p. 15) define discurso como: “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Vemos, nessa definição, a questão histórica sendo trazida pelo linguista como havíamos ressaltado quando tratávamos do enunciado. Maingueneau (2009)

estabelece uma relação entre discurso e enunciado na qual um contém o outro. O discurso, portanto, contém enunciados que guardam regularidades em comum e formam um conjunto. Foucault (1969, p. 146) também traz essa ideia quando diz que “um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”.

O conceito proposto também por Foucault (1969) de formação discursiva trata da criação de um espaço comum discursivo regido por “regras de formação” (FOUCAULT, 1969, p. 147) que permitem ou excluem certos dizeres. Dentro de uma formação discursiva estabelecida alguns dizeres são passíveis de existir enquanto outros não o são. Por exemplo, dentro de uma escola sem surdos, não faz parte da formação discursiva daquele espaço discussões sobre lutas do movimento surdo. Seguramente essas regras são ressignificadas a cada momento e fazem parte de um recorte que está limitado pelo olhar de quem o faz.

Podemos ver, a partir desses conceitos apresentados, como a língua não está sob domínio do indivíduo, mas, na verdade, ela tem caráter social e acaba por contribuir na constituição do sujeito.

A ideia de que há inúmeros fatores que contribuem para formar um enunciado, um enunciador e um discurso nos aproxima de uma percepção de que a língua é subjetiva, ou seja, não apresenta verdades, mas as constrói de acordo com as formações discursivas, enunciadores, condições de produção.

A relação entre língua e sujeito perpassa os contatos que podemos estabelecer entre língua, cultura e identidade que nos interessam nesse momento. A noção de sujeito está ligada à imagem que se constrói sobre a posição de fala em um determinado enunciado. Portanto, a percepção desse sujeito se constrói na língua e pela língua.

Trabalhamos com a ideia de um sujeito descentrado, ou seja, não é completamente consciente do seu dizer e, portanto, não se pode atribuir exclusivamente a ele o que diz, como fonte e origem das suas ideias. O sujeito não domina completamente seus próprios pensamentos e, com isso, seu dizer. Ao incorporar os estudos da psicanálise de Freud e sua ideia de subconsciente, entende-se que o sujeito não opera mais com total razão e consciência, mas está subjugado a pensamentos que não consegue controlar. Por isso, operamos com uma perspectiva dialógica da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017) em que os

enunciados estão em constante diálogo com o que já foi produzido e também com o que ainda será. O sujeito, por estar inserido no fluxo da linguagem, é atravessado por ideias, formas de dizer, que já circulam socialmente.

Apoiamo-nos nas ideias de Deleuze e Guattari (2011) sobre o tema quando avançam um pouco mais nessa discussão e tratam da palavra não só como produtora de realidade, mas como palavra de ordem. Os autores fazem uma discussão desconstruindo alguns postulados da linguística estruturalista e um deles é que a linguagem seria informativa e comunicativa. Trazem para a discussão a dimensão política da linguagem e dizem que: “A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 12).

Um dos entendimentos que sustentam essa ideia, a da linguagem como palavra de ordem, trazemos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) que é o de que, ao enunciar, estamos, invariavelmente, referindo-nos a outros enunciados, ou seja, evocamos outros sujeitos. O caráter heterogêneo do discurso faz com que sejamos, em certa medida, implicados com os dizeres que antecedem aquele meu dizer. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2011, p. 13),

Se a linguagem parece supor a linguagem, se não se pode fixar um ponto de partida não linguístico, é porque a linguagem não é estabelecida entre algo visto (ou sentido) e algo dito, mas vai sempre de um dizer a um dizer. Não acreditamos, a esse respeito, que a narrativa consista em comunicar o que se viu, mas em transmitir o que se ouviu, o que um outro disse. Ouvir dizer.

Nessa linha, dentro de um fluxo de sentidos que acaba por dizer um outro dizer que, por sua vez, remete-se a outro dizer, que operamos dentro da lógica da linguagem descolada da ideia de transmissão de informação, simplesmente. A linguagem está atrelada a uma inscrição sócio-histórica (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) que carrega consigo sentidos prévios e que atribuem essa força de ordem. Nessa sucessão de discursos indiretos que remontam a tempos impossíveis de resgatar completamente é que nos sujeitamos e subjetivamos, em alguma medida, ou que já compõe nosso dizer. Com isso, captar uma informação e transmiti-la, dentro dessa ótica, não é um ato desinvestido de toda essa carga histórico-social e discursiva que cada enunciado carrega.

Esses sentidos sobre os quais nos referimos são atualizados e res-significados a cada enunciar e seus entendimentos entram em disputa a todo o momento, estando sujeitos a fatores diversos que contribuem para que se fixem em um ou outro ponto. Um dos sentidos construídos através de enunciados e que será importante para as discussões levantadas nessa tese é o de identidade. Ao pensar nas diferentes formas de constituir e nomear o sujeito surdo, discutiremos processos de identificação desse público ao longo do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos a situação das línguas de sinais em relação à sua situação legal em alguns países pelo mundo e já tendo salientado que mesmo que exista a mudança de *status* não se traduz em mudança de comportamento social, apresentamos a legislação brasileira que reconhece a libras como língua no país. Trata-se da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que a regulamenta.

Primeiramente, vale destacar que na lei, a palavra “língua” é usada apenas na sua designação, nunca para qualificá-la, apenas para designá-la a partir de um nome que já circulava socialmente e pela qual ela já era conhecida no Brasil.

Além disso, ao contrário das situações que vimos sobre a língua de sinais em alguns países, na legislação brasileira, a libras não se tornou uma língua oficial ou cooficial, senão foi “reconhecida como **meio legal de comunicação e expressão**” (BRASIL, 2002, grifo nosso). Questionamo-nos quais os sentidos que emergem dessa dicotomia que se apresenta entre meio legal e língua oficial.

A partir da lei, há uma diferença entre a libras, qualificada como “**meio legal de comunicação e expressão**”, e o português, língua oficial do Brasil, segundo a Constituição Federal: “Art. 13. A língua portuguesa é o **idioma oficial** da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Igualmente, as línguas indígenas são reconhecidas como tal na lei maior do país: “Art. 210. [...]§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas **línguas** maternas e processos próprios de aprendizagem.” e “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, **línguas**, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Tais formas de qualificar o *status* político dessas línguas nesses dispositivos de legislação fazem emergir sentidos sobre elas. Para começar a construir esses sentidos subjacentes aos enunciados da lei, buscamos uma reflexão de Baalbaki e Rodrigues (2011, p.139) sobre o tema:

A LIBRAS foi, e talvez ainda seja, historicamente tomada como “linguagem”, “gestos”, “mímica”. Trata-se de uma língua marcada pelo apagamento de sua historicidade na sua relação com os sujeitos surdos, uma língua que parece assumir um *status* de “língua-meio”: nos instrumentos legais analisados, ocupa um lugar bastante vinculado ao de uma língua veicular, ou seja, que “serviria” tão somente para estabelecer a “comunicação” entre falantes de uma dada comunidade linguística.

O processo histórico das línguas de sinais que, durante muito tempo eram vistas como um conjunto de gestos limitados, contribui para que esta não seja vista como um elemento intrínseco ao sujeito. Como é possível perceber, a lei reduz a libras a um meio de comunicação, sem contemplar elementos subjetivos, culturais, identitários, sociais. As autoras denominam esse *status* conferido a ela de “língua-meio”.

Subjaz à caracterização da libras apenas como um meio de comunicação a ideia de língua externa ao sujeito, como um instrumento do qual se lança mão para dizer o que se quer. A ideia de uma língua que constitui sujeito, que toma parte importante nas práticas sociais que são construídas e que constroem cultura não atravessa os discursos presentes na textualidade do dispositivo legal estudado. Baalbaki e Rodrigues (2011) reforçam esse entendimento em:

E ao silenciar a oficialização, o termo “meio” parece remeter a sentidos como “recurso”, “dispositivo”, “estratégia”, “instrumento” que permite a comunicação, mas nega-lhe a amplitude conceitual do que se designa como “língua”, facultando sua redução a um código e, por conseguinte, promovendo o apagamento de sua historicidade.

Quando se oficializa uma língua, a lei muda seu *status* de não oficial para língua oficial ou cooficial. Porém, ao pensarmos no termo usado pela Lei 10.436/2002 de que a libras passa a ser “meio legal”, qual *status* foi alterado? A língua de sinais era ilegal e agora passa a ter legalidade, isto é, agora se permite que ela seja usada em território

nacional? A libras nunca foi ilegal, pois nunca houve uma lei que a proibisse, no entanto, podemos encontrar diálogos dessa ideia com a própria história das línguas de sinais e sua proibição de uso pela comunidade surda durante quase um século a partir do Congresso de Milão no final do século XIX conforme abordado no primeiro capítulo, principalmente, no âmbito da educação.

Ao tornar a língua de sinais um “meio legal”, portanto, essa norma jurídica parece permitir o uso da língua no território nacional. No entanto, resta o reconhecimento de que a libras é língua, o que seria, sem dúvida, uma conquista para a comunidade surda brasileira.

Destacamos também a caracterização da língua, na lei 10.436/2002, como um instrumento, algo externo ao sujeito, algo do qual alguém detém controle e lança mão de acordo com suas intenções. Essa ideia opõe-se à concepção com a qual trabalhamos nesse trabalho, de língua constitutiva do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas essas discussões, a nosso ver, estão atravessadas pelas ideias de identidade e cultura. Dentro dessa trajetória temporal é possível estabelecer um paralelo com um espectro que em um extremo está o surdo definido pela sua deficiência, aquele que não pode ouvir e nada mais pode ser dito dele. No outro extremo está o surdo que é visto por suas múltiplas identidades e que a surdez é um dos elementos que o constitui.

Essa não é uma trajetória linear, gradual e progressiva. Não é porque avançamos em uma discussão que outras estão superadas, extintas, apagadas dos discursos que envolvem o surdo e a sua educação. Vimos, dentro das análises realizadas que há atravessamentos e diálogos, em todos os momentos históricos, com noções sobre surdez e educação de surdos de diferentes etapas observadas, principalmente no que tange a produção de material didático.

REFERÊNCIAS

BAALBAKI, A. C. F.; RODRIGUES, I. C. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. **Línguas e Instrumentos linguísticos**,

Editora RG, jan-dez, v. 27/28. 2011. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao27e28/cronica.pdf>>. Acesso em: ago 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia, v. 2. São Paulo: Ed. 34, 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber.** Paris: Gallimard, 1969.

_____. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** 2. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Este trabalho analisa os sentidos de educação de surdos e de libras em documentos jurídicos e pedagógicos à luz da trajetória curricular do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Para tais análises operamos em uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017), que busca compreender as condições de produção de enunciados e a rede de sentidos mobilizada. Trazemos também conceitos que se aproximam

de uma lógica discursiva de língua como rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e formação discursiva (FOUCAULT, 1969). Iniciamos com a trajetória da educação de surdos e suas interseções com a posição da libras no contexto da comunidade surda, mais especificamente, no histórico do INES. Aprofundamo-nos nas possíveis significações da surdez e dos sujeitos surdos sob duas óticas principais: a chamada visão clínica clássica e de minoria linguística. Discutimos as implicações sociais nas condições de existir de uma comunidade a partir dessas grades de sentidos distintas. Articulamos essas discussões com a análise de documentos jurídicos e pedagógicos de âmbito nacional. São eles a Lei 10.436 de 2002, conhecida como a Lei de Libras, e seu subsequente decreto, de número 5.626 de 2005. Analisamos também os editais do ENEM que previram as provas em libras a partir de 2017 e os editais que convocaram e organizaram os exames do ProLibras. Voltamos, então, para um histórico curricular do INES no qual retomamos todas as discussões apresentadas e, ao longo de cinco recortes temporais verificamos os deslizamentos de sentidos de surdez, libras e educação de surdos no decorrer do tempo. Nessas análises detectamos que há um movimento duplo e, em muitos aspectos antagônicos, na caracterização da libras, ora como língua dissociada de cultura e identidade, ora como língua conectada com uma comunidade que produz seus sentidos e é, também, produzida por ela. Podemos concluir também que ao longo dos documentos há uma transição gradual entre a construção identitária do surdo como um deficiente e incapaz para a de um sujeito, alguém que tem necessidades educacionais próprias, porém sem deixar de escapar atravessamentos da visão clínica clássica em seus enunciados.

PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS PANDÊMICOS

MARIA DE FÁTIMA ALVES¹
JACKELINE PEREIRA MENDES²

RESUMO

O trabalho com sequência didática de gêneros é uma ferramenta indispensável ao ensino de língua materna, uma vez que possibilita a apropriação dos gêneros textuais e a expansão das práticas de letramento dos alunos. Tal perspectiva tem se mostrado um desafio para os professores na atualidade, especialmente em tempos pandêmicos, pois a maioria não tem familiaridade com metodologias que contemplem o gênero como objeto/instrumento de ensino. Muitas vezes, os alunos egressos do Curso de Pedagogia chegam ao espaço da sala de aula sem a competência necessária para produzir uma sequência didática que considere as dificuldades de aprendizagem de uma turma de alunos na alfabetização. A sequência didática é entendida aqui como uma alternativa metodológica que advém dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), postulados pelos teóricos de Genebra. Objetivamos, neste estudo, apresentar e discutir uma proposta de sequência didática sobre o gênero conto de assombração, produzida na

- 1 Professora Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com atuação na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande – (UAED/UFCC) E-mail: fatima.uaed@gmail.com.
- 2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. PETiana discente do Grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com.

disciplina de Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por uma aluna do 6.º período do curso de Pedagogia da UFCG, à época, em contexto de ensino remoto. O eixo teórico desta investigação, com foco no Interacionismo Sociodiscursivo, está representado pelas reflexões de Bronckart (1999, 2008, 2010); Miranda (2014); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Costa-Hubes e Simioni 2014; Reinaldo e Bezerra (2019), entre outros. Os resultados apontam para o fato de que, mesmo em tempos sombrios acarretados pela pandemia e de ensino remoto, os alunos em formação inicial conseguem planejar uma SD capaz de integrar os eixos da língua (leitura, escrita e oralidade) e de possibilitar aos alunos da alfabetização a apropriação dos gêneros textuais. Para tanto, é necessário que sejam oferecidas as condições propícias para tais produções no âmbito da formação inicial docente.

Palavras-chave: Sequências didáticas de gêneros, Conto de assombração, Tempos pandêmicos, Formação inicial docente.

INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia, muitos setores têm tentado contornar as diversas consequências letais ocasionadas pelo vírus COVID-19, o que não seria diferente do âmbito educacional. Isso posto, uma das formas para tentar dar continuidade às atividades escolares e universitárias, trata-se da adoção do sistema de ensino remoto emergencial, considerando o contexto da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN).

No contexto de tal ensino, alguns desafios incontestáveis persistiram, considerando nossa experiência a partir de um contexto local (UFCCG/ Campina Grande – PB), podemos citar: a dificuldade em manusear as ferramentas digitais; a falta de bens (celulares, computadores, tablets etc.), e serviços (*Internet*) necessários para acompanhar as atividades/aulas, sobretudo por parte dos alunos; pouca participação nas aulas e câmeras desligadas, sem a interação necessária para um efetivo aprendizado etc. Entretanto, mesmo diante de tais adversidades, o que não pôde ser ignorado foi o fato de que é papel da academia, nos cursos de Letras e Pedagogia, possibilitar aos alunos universitários a oportunidade de saberem planificar uma sequência didática, objetivando a formação dos seus futuros alunos para desenvolverem práticas letradas (ALVES e RAMOS, 2022).

Considerando esta realidade, este estudo objetiva apresentar e discutir uma proposta de sequência didática (SD) sobre o gênero conto de assombração produzida na disciplina *Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, ofertada pelo curso de Pedagogia da UFCCG. Para tanto, como fundamentos teóricos, consideramos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) [BRONCKART (1999, 2008, 2010); DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), GUIMARÃES, BUENO e LOUSADA (2017); MACHADO e CRISTÓVÃO (2009), entre outros.], pensando no trabalho e conceituação dos *gêneros textuais* [BRONCKART (1999, 2008, 2010); MIRANDA (2015); MARCUSCHI, 2002; DOLZ, SCHNEUWLY (2004)] e na importância da planificação de *sequências didáticas* para o ensino de gêneros textuais [DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004); COSTA-HÜBES e SIMIONI (2014); REINALDO e BEZERRA (2019); ALVES et. Al, (2011)].

O estudo está organizado em quatro seções, além desta breve introdução. Na primeira, expomos o percurso metodológico do nosso

estudo. Na segunda, discutimos os conceitos centrais da pesquisa, ancorando-nos nos pressupostos teóricos-metodológicos pautados no Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de gêneros textuais, focando a importância da Sequência Didática. Na terceira, apresentamos e analisamos a proposta de sequência didática em torno do gênero conto de assombração. Por fim, na quarta, apresentamos as considerações finais.

METODOLOGIA

No presente estudo, de natureza qualitativa, apresentamos um *corpus* constituído pela planificação de uma sequência didática produzida pela segunda autora deste artigo sob a orientação da primeira no percurso da disciplina *Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, componente curricular do sexto período do curso de Pedagogia (matutino) da UFCG. A sequência didática, voltada para o gênero da esfera literária *conto de assombração*, foi pensada para alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental e elaborada durante o período 2021.2³ (de maio até abril de 2022), em contexto de aulas remotas, via plataforma *Google Meet*.

Nesse sentido, a sequência, em questão, foi produzida em decorrência da solicitação feita pela professora da disciplina como obtenção da nota da terceira e última unidade da disciplina supramencionada, seguindo os pressupostos teóricos-metodológicos da disciplina. Assim, a planificação da SD ancora-se no amplo estudo fomentado ao longo do componente curricular, orientado pela professora do mesmo.

É importante esclarecer que o componente curricular *Língua Materna I, no qual a SD foi gerada para o presente estudo*, faz parte do currículo do Curso de Pedagogia da UFCG e que este é fundamental para a formação dos profissionais formados por esse curso, uma vez que discute teorias e metodologias sobre escrita, leitura e gêneros textuais, no âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e subsidia, teórico-metodologicamente, alunos

3 As atividades de ensino no período 2021.2 na Universidade Federal de Campina Grande puderam ser realizadas em formato remoto (como foi o caso da disciplina citada no corpo do texto) ou semipresencial. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/ultimas-noticias/3539-comunicado-retorno-total.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

do referido Curso a planejarem atividades de escrita, de forma situada, mediante projetos didáticos de gênero (PDG) e sequências didáticas (SD).

REFERENCIAL TEÓRICO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA FERRAMENTA IMPRESCINDÍVEL À APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS

Planejar o ensino de Língua Portuguesa à luz da concepção sociointeracionista significa compreender a língua como algo que permeia o cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com os outros. (COSTA HÜBES e SIMIONI, 2014). Sob essa perspectiva, conforme as autoras citadas, o enfoque dado ao ensino na sala de aula deve promover situações de interação através das práticas que possibilitem aos alunos o uso real e social da língua, que se concretiza por meio dos gêneros textuais/ discursivos.

A defesa sobre o ensino de língua, a partir dos gêneros textuais, ocorre pelo fato de estes possibilitarem a integração entre a prática da leitura, escrita, oralidade e análise linguística, tradicionalmente trabalhadas de forma estanque, no contexto escolar. Assim, revela-se a necessidade de um trabalho sistemático com a teoria dos gêneros nos cursos de formação inicial.

Uma das concepções teórico-metodológicas que têm contribuído significativamente para a mobilização da noção de gêneros e para o ensino-aprendizagem destes, de forma mais vigorosa, tem sido o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), mais precisamente em sua vertente didática (ALVES e RAMOS, 2022).

O ISD busca demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou textos e discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto no que concerne aos conhecimentos e aos saberes, quanto às capacidades do agir da identidade das pessoas (BONCKART, 2006).

Nessa perspectiva, os pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” concebem o gênero como um *mega-instrumento*, que se realiza empiricamente nos textos. Assim, como destaca Schneuwly (2004, p. 27), “Há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de

parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo”.

Em consonância com essa linha de raciocínio dos autores genebrinos, Machado e Cristóvão (2009) compreendem que

os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição de sujeitos de uma dada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas para o seu agir, quando estes sujeitos se apropriam deles por si mesmos, considerando-os úteis para o seu agir com a linguagem (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2009, p. 128).

Na perspectiva dos estudos sociodiscursivos, um instrumento relevante para o processo de didatização de gêneros é a sequência didática, a qual é entendida como um conjunto de atividades escolares, organizadas, sistematicamente, em torno de um dado gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Para estes autores, a SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim falar ou escrever de maneira mais adequada numa determinada situação comunicativa.

O trabalho com os gêneros textuais, mediante a exploração de sequência didática, propicia um ensino produtor de língua, haja vista que ele possibilita a integração dos eixos da língua e a articulação de conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais; contempla atividades e suportes variados (livro, internet), permite progressão à atividade individual e coletiva; possibilita a integração entre diferentes ações da linguagem (leitura, produção escrita etc) e de conhecimentos diversos e adapta-se em função da situação comunicativa (SILVA e CRISTÓVÃO, 2014).

A estrutura de base de uma sequência didática, de acordo com o grupo de Genebra, compreende as seguintes fases: *apresentação da situação, a primeira produção, a modularização e a produção final*. Na *apresentação da situação*, há a decisão sobre o gênero a ser produzido, se este deve ser oral ou escrito, a quem se dirige a produção, que forma ela assumirá e quem participará de tal produção. Nesta fase, os alunos precisam saber quais os conteúdos serão trabalhados.

A primeira produção trata-se de uma etapa importante, uma vez que permite ao professor avaliar as capacidades que o aluno já possui

e ajustá-las às atividades que serão realizadas na sequência. Com a avaliação desta primeira produção dos alunos, o professor tem a possibilidade de perceber quais são as principais dificuldades encontradas por eles.

A *modularização*, por sua vez, trata de trabalhar os problemas encontrados nas primeiras produções dos alunos e oferecer-lhes instrumentos necessários para superá-los. Após o cumprimento das etapas apresentadas, a sequência é finalizada com a *produção final*, que possibilita ao aluno a oportunidade de praticar as noções apreendidas através dos módulos.

Por meio da SD, o professor leva o aluno a conhecer o seu próprio texto e a apreender as dimensões do gênero. A SD visa diagnosticar as capacidades de linguagem já adquiridas pelos alunos em relação ao gênero em estudo; busca desenvolver atividades que visem ao aprimoramento dos conhecimentos dos alunos e à apropriação dos elementos estáveis do gênero, bem como possibilita a reescrita do texto (GONÇALVES e FERRAZ, 2014).

Criar uma SD e planificar as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos se constitui em um desafio para muitos professores que atuam na Educação Básica, especialmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar as teorias dos gêneros textuais. A SD requer planejamento, diagnóstico inicial, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, além de articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades. A SD requer um cronograma de atividades, em um período determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular, tendo como foco a apropriação dos gêneros e a expansão das práticas letradas dos alunos.

Considerando a importância da SD para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, a disciplina Língua Materna I, ofertada pelo curso de Pedagogia da UFCG, possibilita aos alunos, em formação, uma ampla discussão sobre os gêneros textuais, projetos didáticos de gêneros e SD, além da análise de material didático com foco na língua e planificação de sequências didáticas com vistas a serem divulgadas em artigos e/ou executadas no espaço de sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos a planificação e análise da sequência didática sobre o gênero *conto de assombração* produzida por uma das autoras do presente estudo.

QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPLORANDO CONTO(S) DE ASSOMBRAÇÃO

<p>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar para os alunos a proposta de trabalho em torno do gênero <i>Conto de Assombração</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar uma roda de conversa com os alunos para apresentar o projeto “Mostra de Contos dramatizados: causos de assombração”; • Apresentar as etapas para o estudo com o gênero <i>Conto de Assombração</i>, o qual terá como culminância a dramatização de quatro contos produzidos pelos alunos.
<p>PRODUÇÃO INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico do que os alunos já conhecem do gênero, por meio de uma primeira produção escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda organizados na roda de conversa, realizar o diagnóstico do que os alunos já sabem sobre o gênero, com base nos seguintes questionamentos: <i>vocês sabem o que são contos de assombração? Vocês já leram ou ouviram algum Conto de Assombração? Conhecem algum Conto de Assombração que possam narrar para a turma, qual/quais?</i> • Realizar a contação do <i>Conto de Assombração</i> “Encurtando o Caminho”, da autora Angela-Lago, o qual compõe a obra <i>Sete Histórias para Sacudir o Esqueleto</i> (2002); • Em seguida, solicitar que os alunos produzam, individualmente, um <i>Conto de Assombração</i>, levando em consideração os conhecimentos prévios que possuem acerca do gênero e a contação realizada em sala.
<p>MÓDULO I – Exploração de Contos de Assombração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto tipológico predominante: <i>Narrar</i>; - Domínio social de comunicação: <i>cultura literária ficcional</i>; - Capacidade de linguagem predominante: <i>descrever ações através de criação de intrigas</i>. <p>(continua...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar para os alunos as obras completas “Sete Histórias para Sacudir o Esqueleto” (2002), de autoria e ilustração de Angela-Lago; e, “Contos de assombração: causos Arrepiantes de Redenção da Serra” (2010), de autoria de Maurício Pereira. • Organizar uma roda de leitura para a contação de dois contos de assombração: “A rosa assombrada” (LAGO, 2002) e “O encontro do Bento Rosa com o Lobisomem” (PEREIRA, 2010); • Comparar os contos e analisá-los, juntamente com as crianças, de modo a fazê-las perceber os pontos de semelhança que possibilitam enquadrar ambos os textos como contos de assombração;

<p style="text-align: center;">MÓDULO I – Exploração de Contos de Assombração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto tipológico pre-dominante: <i>Narrar</i>; - Domínio social de comunicação: <i>cultura literária ficcional</i>; - Capacidade de linguagem predominante: <i>descrever ações através de criação de intrigas</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, coletivamente, uma tabela destacando as características do gênero, incluindo suas marcas linguísticas: 	
	<p><i>Conto de Assombração</i></p>	Narrativa ficcional mais curta
		Narração de fatos sobrenaturais carregados de suspense
		Número reduzido de personagens
		Uma ou poucas ações dos personagens
		Ambiente (espaço) e momento (tempo) em que se desenvolve a história são reduzidos.
		Forma de registro predominante (coloquial)
		Elementos gramaticais predominantes: uso de verbos no passado e na terceira pessoa, uso de adjetivos, pronomes de tratamento etc.
Presença de discurso direto (presença da fala dos personagens) ou indireto (intervenção do narrador no discurso).		
Presença de discurso indireto (presença da fala dos personagens) ou indireto (intervenção do narrador no discurso).		
<p style="text-align: center;">MÓDULO II – Estrutura da narrativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, ainda por meio da exploração dos contos e da discussão na aula, a estrutura da narrativa como essencialmente temporal, a qual apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema; • Desenvolvimento: surge um problema que leva ao desequilíbrio; • Desenlaces/conclusão: desfecho da narrativa que pode ser feliz ou infeliz. • Dividir os alunos em três grupos, de modo que cada equipe representará um momento da narrativa, ao passo que receberão dois contos, “Dançando com o morto” (LAGO, 2002) e “O corpo seco” (PEREIRA, 2010). Os alunos farão a leitura e apresentarão, por meio do reconto oral, a parte que corresponde ao seu grupo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos receberão uma tabela com a descrição das características de cada tipo de narrador, a qual será explorada pelo (a) professor (a): 	
<p style="text-align: center;">MÓDULO III – A voz que conta a história</p> <p style="text-align: right;"><i>(continua...)</i></p>	A VOZ QUE CONTA A HISTÓRIA	
	Narrador-personagem	Quando um dos personagens que vivencia a história, também realiza sua narração (presença de verbos em 1ª pessoa)

MÓDULO III – A voz que conta a história	Narrador-observador	Não aparece na história, apenas narra os acontecimentos, não sabendo o que se passa na cabeça dos personagens.
	Narrador-onisciente	Não participa da história, mas pode narrar os acontecimentos nos diversos tempos (passado, presente e futuro), assim como conhece os personagens e suas dimensões subjetivas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda seguindo a organização de três grupos, entregar para cada grupo um envelope com trechos dos contos trabalhados até então e solicitar que os alunos identifiquem o tipo de narrador que conta a história: a) narrador-personagem; b) narrador-observador; e, c) narrador-onisciente. 	
MÓDULO IV – As condições de produção do gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Formar uma roda de conversa e analisar, com os alunos, as características composicionais do gênero, considerando as condições de produção do texto, a exemplo de: <ul style="list-style-type: none"> - Quem escreve os contos de assombração? - Quem são os possíveis leitores? - A que esfera social esse gênero pertence? - Qual o objetivo de escrever esse gênero? - A qual suporte de veiculação este gênero está atrelado? 	
MÓDULO V – Personagens	<ul style="list-style-type: none"> • Listagem, pelos alunos, dos personagens conhecidos popularmente como “assustadores” e que se fazem presentes nos contos lidos, além de outros que eles conhecem e que não foram contemplados. • Explorar o efeito de sentido causado pela aparição do personagem “assustador” na narrativa, por meio de questionamentos como: vocês já tinham ouvido falar nesse personagem? Por que será que ele é considerado “assustador”? O que vocês sentiram quando leram as histórias com esses personagens? Vocês mudariam alguma característica do personagem? O que vocês teriam feito se estivessem no lugar do personagem que enfrentou a “assombração”? 	
MÓDULO VI – Narradores da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Tendo em vista que o <i>Conto de Assombração</i> tem sua origem nos causos populares, solicitar aos alunos que verifiquem se em suas comunidades há a presença de contadores de história e se sabem contos de assombração que possam compartilhar com a turma na escola. Caso não tenha, a professora se encarregará de levar até a escola um contador ou contadora de histórias. 	

PRODUÇÃO FINAL

- Dividir a turma em 4 grupos e solicitar a produção escrita de um *Conto de Assombração* para finalizar o projeto;
- Socialização das produções com os colegas (leitura do conto escrito) e entregar a produção para que outro grupo possa ler e avaliar para, em seguida, entregar à professora para a avaliação geral;
- Entrega das produções para o processo de releitura, revisão e/ou reescrita;
- **Produto final:** organização da *mostra dos contos de assombração dramatizados*, a qual será apresentada para os funcionários e alunos da escola, assim como aos familiares dos alunos.

A proposta de planificação de Sequência Didática, acima apresentada, se estrutura em conformidade com o grupo de Genebra, uma vez que contempla apresentação da situação, produção inicial, modularização e produção final. É relevante destacar que a SD também considera a integralização dos eixos da língua: *oralidade, leitura, escrita e análise linguística*. Essa integração, no nosso entender, consiste em um ganho para o ensino de Língua Portuguesa, considerando o gênero textual como um *mega-instrumento* para a apropriação das práticas de linguagem.

No que compete ao eixo oralidade, podemos destacar as ações encontradas na apresentação da situação e na produção inicial, respectivamente:

- Organizar uma roda de conversa com os alunos para apresentar o projeto *Mostra de Contos dramatizados: casos de assombração*.
- Ainda organizados na roda de conversa, realizar o diagnóstico do que os alunos já sabem sobre o gênero, com base nos seguintes questionamentos: *vocês sabem o que são contos de assombração? Vocês já leram ou ouviram algum conto de assombração? Conhecem algum conto de assombração que possam narrar para a turma, qual/quais?*

A proposta com rodas de conversa possibilita um trabalho produtivo com a oralidade, no caso, visa apresentar a proposta do projeto e ao mesmo tempo diagnosticar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o gênero conto de assombração. Já no que diz respeito ao

trabalho com o eixo leitura, pode-se exemplificar com duas das ações presentes no módulo I, conforme ilustram os seguintes exemplos:

- Organizar uma roda de leitura para a contação de dois contos de assombração: “A rosa assombrada” (LAGO, 2002) e “O encontro do Bento Rosa com o Lobisomem” (PEREIRA, 2010).
- Comparar os contos e analisá-los, juntamente com as crianças, de modo a fazê-las perceber os pontos de semelhança que possibilitam enquadrar ambos os textos como contos de assombração.

Nesse caso, a organização da roda de leitura já indica o trabalho com tal eixo, visando, na proposta seguinte, a mobilização de uma importante estratégia de leitura, a comparação seguida da análise dos contos. Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos para produzir sentido acerca do lido.

Ainda sobre a roda de conversa, no contexto da SD, merece destaque o trabalho realizado com foco nas condições de produção do gênero, como ilustram os questionamentos a seguir, extraídos módulo 4: *“Quem escreve os contos de assombração? Quem são os possíveis leitores? A que esfera social esse gênero pertence? Qual o objetivo de escrever esse gênero? A qual suporte de veiculação este gênero está atrelado?”*.

Por fim, a SD, em análise, também realiza um trabalho relevante direcionado à produção escrita do gênero conto de assombração, sem perder de vista a progressão no processo da escrita do aluno, indo da produção inicial à final. A título de ilustração de atividades de escrita na planificação da SD, vejamos o excerto a seguir.

- Em seguida, solicitar que os alunos produzam, individualmente, um conto de assombração, levando em consideração os conhecimentos prévios que possuem acerca do gênero e a contação realizada em sala.
- Dividir a turma em 4 grupos e solicitar a produção escrita de um conto de assombração para finalizar o projeto.
- Entrega das produções para o processo de releitura, revisão e/ou reescrita.

O excerto acima também mostra que a escrita é considerada como um processo uma vez que ela requer o cognitivo e o situacional, pois considera os processos mentais envolvidos na produção de escrita como processo prático de instanciação, a exemplo de revisão e reescrita. (PINTON, 2010).

A SD, a nosso ver, possibilita ao aluno apropriação do gênero conto de assombração, uma vez que, no conjunto das atividades propostas, ela possibilita a exploração do conteúdo temático, aspectos linguísticos, semânticos e discursivos.

Assim, compreendemos que a SD, em análise, se distancia de um ensino tradicional de Língua Portuguesa, que contempla a leitura como uma habilidade mecânica de decodificação de signos linguísticos; a escrita como uma prática mecânica e periférica centrada nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos (ANTUNES, 2003); a oralidade como um lugar privilegiado para a violação das regras da gramática; e, a gramática como um conjunto de regras do bem falar e do bem escrever. De forma contrária, a SD concebe esses eixos de maneira integrada à luz de uma perspectiva interativo-sociodiscursiva de linguagem. Desse modo, possibilita a apropriação do gênero conto de assombração mediante o uso real da linguagem.

Como bem ressalta Claudia Hila (2009), o trabalho com os gêneros textuais possibilita a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de Língua Portuguesa, o que quer dizer uma perspectiva que leva em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais. Nesta direção, Bronckart (1999) sustenta que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas.

Dito isso, é importante frisar que mesmo em um período pandêmico e mediante o ensino remoto, foi possível, aos alunos, no curso de formação inicial (Pedagogia) na UFCG, planificar com eficiência sequências didáticas de gêneros para o ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi apresentar e discutir uma proposta de sequência didática sobre o gênero conto de assombração, produzida

na disciplina de *Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, no Curso de Pedagogia da UFCG.

Os resultados da análise, considerando o conceito de sequência didática, à luz dos estudos do ISD, mais precisamente a partir dos estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), mostram a relevância da SD planejada pela aluna do Curso de Pedagogia da UFCG, uma vez que ela integrou, através dos módulos apresentados para a apropriação do gênero conto de assombração, os eixos da língua (oralidade, leitura, escrita, análise linguística), possibilitando aos alunos a oportunidade de fazerem uso de práticas de linguagem de forma efetiva no contexto escolar.

Por meio de tal proposição, é possível trabalhar com os aspectos estruturais, temáticos e estilísticos do gênero a ser produzido. Além disso, destaca-se a relevância do conhecimento textual mobilizado, assim como a importância em considerar as condições de produção para a escrita, como pôde ser visualizado na SD planejada.

Por fim, os resultados também apontam para o fato de que, mesmo em tempos sombrios acarretados pela pandemia e de ensino remoto, os alunos em formação inicial comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem conseguem planejar uma SD capaz de integrar os eixos da língua, buscando desenvolver atividades que visem o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos e à apropriação dos elementos estáveis do gênero, bem como a reescrita do texto (GONÇALVES e FERRAZ, 2014). Para tanto, é necessário que sejam oferecidas as condições propícias para tais produções no âmbito da formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. De F.; RAMOS, F. Os efeitos da formação inicial na planificação de sequências didáticas por graduandos em pedagogia. **Raído**, Dourados, MS. ISSN 1984-4018, v. 16, n. 40, p. 238 – 263. 2022.

ALVES, M. de F.; RIBEIRO, R. M.; VASCONCELOS, F.C. OLIVEIRA, P. N. Proposta de SD explorando os contos infantis. *In*: ALVES, Maria de Fátima et al (org.). **Formação de Mediadores de Leitura**: caderno de teoria e Prática. Campina Grande: Editora da UFCG, 2011.

ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: _____.
Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Gêneros de textos e tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: _____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad. Ana Rachel Machado Machado e Maria Lúcia M. Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2006, p. 121-160.

COSTA-HÜBES, T. C. da.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica de trabalho com gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Graís Cordeiro. Campinas Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GONÇALVES, A.V; FERRAZ, M. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e desenvolvimento dos saberes discentes. In: In: BARROS, E.M.D. de; RIOS-REGISTRO, E. S (orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** São Paulo: Pontes, SP: p. 69-96. 2014.

GUIMARÃES, A. M; BUENO, L.; LOUSADA, E. G. O interacionismo sociodiscursivo: ampliando a visão. In: BRONCKART, J.P; BRONCKAT, E. B. As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do ISD. Org. Eliane G. Lousada; Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 7 -17.

HILA, C. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2009.

LAGO, A. **Sete histórias para sacudir o esqueleto**. Ilustrações de Angela-Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO (orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In _____; LEURQUIN. E; COUTINHO, M. A.(org.) **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

PEREIRA, M. **Contos de assombração**: causos arrepiantes de redenção da serra. 1. ed. São Paulo: DCL, 2010.

REINALDO, M. A. BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português – língua materna. **LETRAS**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun.2019.

SILVA, R. L.; CRISTOVÃO, V. L. O papel da leitura e resenhas críticas de livros, filme e Cd na formação inicial do professor de língua inglesa. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 10 - n. 1 - p. 193-215 - jan./jun. 2014.

PRODUÇÃO ESCRITA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SUZANA FERREIRA PAULINO¹
PEDRO PAULO PROCÓPIO²

RESUMO

O ensino de escrita em língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se em um grande desafio ao processo educacional brasileiro, tendo em vista todas as suas particularidades e demandas históricas, sociais, políticas, culturais, entre outras. Sendo a cultura letrada fortemente pautada na escrita e compreendida como prática social, e o livro didático (LD) tendo presença constante nas salas de aula de língua inglesa como elemento orientador da prática docente e fonte de informação, conteúdo e conhecimentos para os discentes, a Linguística Aplicada tem se debruçado nos estudos desse material didático, com vistas a compreender suas potencialidades e limitações, bem como contribuir para o seu aprimoramento. O objetivo desta pesquisa foi analisar uma proposta de atividade escrita de um livro didático de língua inglesa do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória em um livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. Baseamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos de Freire (1989), Vygotsky (2000), Moita Lopes (2000), Soares (2006), Hutchingson (1994), Coracini (1999). Os resultados indicam uma proposta coerente com a abordagem teórico-metodológica, baseada em gênero textual, contextualizada à realidade do público da EJA.

Palavras-chave: Livro didático, Língua inglesa, Escrita, Educação de Jovens e Adultos.

1 Doutora em Letras pela UFPE; Professor Adjunto na UFRPE, suzanafpenGLISH@yahoo.com.br.

2 Pós-doutor em Comunicação pela UFPE, Professor Faculdade Damas – PE. pedroprocochio@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A escrita ainda é um desafio para a educação nacional. O ensino de escrita em língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva dos letramentos, constitui-se em um grande desafio ao processo educacional brasileiro, tendo em vista todas as suas particularidades e demandas históricas, sociais, políticas, culturais, entre outras.

Os processos de letramentos envolvem disputas, negociações e articulações de sentidos, conhecimentos e práticas que exigem performances discursivo-argumentativas para a constituição de campos de validade. Compreendem-se os letramentos como processos indissociáveis das relações sócio históricas e epistêmicas.

A configuração do ensino ao longo da história levou os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a terem uma relação conflituosa com a escrita. A escrita nesse contexto considera as práticas escolares e não-escolares e como os estudantes produzem seus textos, baseados em quais critérios, com que frequência e os desafios, dificuldades e facilidades para escrever e os materiais didáticos formais e não-formais utilizados para sua produção, conscientizando-se de que a busca de conhecimento, a produção escrita investigativa deve ser constante.

Os estudos voltados ao ensino/aprendizagem a partir da leitura e da escrita norteiam toda a esfera escolar que, além de oferecer o aporte teórico essencial, permite aos estudantes a compreensão sobre o mundo em que vivem. Nesse sentido, a seguinte proposta tem como base o ensino que visa à formação interdisciplinar, contextualizada, ativa e crítica dos estudantes da EJA. Dessa perspectiva, afirma-se que “o perfil mais comum de material didático utilizado nas aulas de Português eram as obras de referência, no caso uma gramática e uma antologia de textos literários e, eventualmente, um dicionário” (CEREJA, 2014. p. 77).

Sendo a cultura letrada fortemente pautada na escrita e compreendida como prática social, e o livro didático (LD) tendo presença constante nas salas de aula de língua inglesa como elemento orientador da prática docente e fonte de informação, conteúdo e conhecimentos para os discentes, a Linguística Aplicada tem se debruçado nos estudos desse material didático, com vistas a compreender suas potencialidades e limitações, bem como contribuir para o seu aprimoramento.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar uma proposta de atividade escrita de um livro didático de língua inglesa do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto às práticas de letramento escrito propostas.

Baseamo-nos na Linguística Aplicada e na concepção sociointeracionista, que compreende a constituição do sujeito/estudante nas relações dialógicas e propõe o ensino como um processo interativo em contato com o texto e desenvolvimento sociocultural, da capacidade crítica de interpretação e discussão acerca de temas escritos no ambiente escolar e se preocupa com a capacidade de compreender a escrita, para além dos códigos e a linguagem. Pretende-se contribuir com a formação permanente, o desenvolvimento sociocultural e estimular a produção e a dissimenação intelectual.

ESCRITA E LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escrita é considerada espaço de conflito e o seu processo deve considerar as condições sociais e materiais de produção. Ela é controlada por determinantes sociais que culminam no controle social da linguagem e a perpetuação de relações de poder, gerando níveis de hierarquia que fortalecem as práticas de subalternização.

Pensar a escrita como algo natural é um problema de ordem social, que sedimenta um imaginário coletivo acerca desse processo. A falta de discussão sistemática da escrita é um indicativo da dimensão da problemática em questão.

A organização social da escrita evidencia que os problemas que estudantes enfrentam com a escrita não são derivados estritamente de alguma deficiência pessoal, mas sim da organização social na qual estão inseridos, pois essa organização cria tais dificuldades (BECKER, 2015). As atividades sociais escritas desempenham papéis e relações sociais entre leitores e escritores.

A interferência do imaginário romântico da escrita nas interações sociais, na relação dos sujeitos com a escrita e com os outros pode consolidar um ideal romântico sobre o processo de escrita que valoriza o “espontâneo” em detrimento do trabalho duro, difícil e artesanal, que é culturalmente associado a classes sociais mais baixas (CRUZ, 2017) .

O colonialismo se refere ao vínculo de dominação social, política e cultural que os europeus exercem sobre os países e povos que conquistaram, enquanto a colonialidade diz respeito à compreensão da permanência da estrutura de poder colonial até os dias de hoje (QUIJANO, 2005).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 2011, p. 25).

As constantes avaliações e transformações dos LD os transformaram em instrumentos importantes para desenvolver processos de ensino-aprendizagem. Eles são ferramentas sócio histórico-culturais que organizam os objetos de ensino necessários ao ensino-aprendizagem formal da língua, em diferentes contextos, utilizadas em sala de aula, facilitando o aprendizado de estudantes, possuindo direcionamentos legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, ofertadas anual e gratuitamente aos estudantes pelo programa do Governo Federal junto com o Ministério da Educação (MEC). Nesse espaço, muitos interesses entram em conflito, em função das esferas de produção, de avaliação e de circulação, envolvendo os programas oficiais, os professores e os alunos (BUNZEN, 2007). Esse instrumento educacional é utilizado como material complementar do exercício do professor em aula.

Rojo (2003) critica a concepção de LD como estruturador das práticas docentes, pois o contexto educacional contemporâneo exige diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar para atender aos diferentes interesses e expectativas socioculturais e regionais.

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única), de referência. [...] supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada.

Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 2011, p. 27).

No que diz respeito ao processo de elaboração do livro didático de língua inglesa, há rigor, com a contribuição de autores, escritores e revisores, pois se trata de uma obra coletiva com a finalidade de explorar a capacidade de leitura, escrita e oralidade dos discentes, fazendo com que reflita sobre a língua. Seus processos avaliativos são realizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), objetivando qualidade do material para a construção de saberes didáticos.

A falta de acesso a LD de língua inglesa pode configurar uma desigualdade socio-linguístico-cultural. Muitas desigualdades linguísticas têm suas origens nos processos de colonização e o funcionamento excludente, discriminatório e hierarquizante de processos educacionais que ainda se manifestam nos âmbitos socioculturais, educacionais, dentre outros, estabelecendo relações de poder.

COLONIZAÇÃO DO SABER, DO SER E LETRAMENTOS

A EJA requer especialização, pesquisa e atualização, buscando o aprofundamento do que já se estudou em sala de aula e instigando o estudante a ser um sujeito produtor de conhecimentos, não apenas leitor, mas autor/escritor. A produção escrita revela seres inseridos em um contexto sócio-histórico, um objetivo pelo qual se escreve e um direcionamento a quem se escreve. Nesta concepção de escrita e o contexto da EJA, os estudantes devem acompanhar a sua trajetória como estudantes que têm a seu favor a leitura e a escrita, processos que favorecem ou potencializam a formação integral, conhecimentos sócio-culturais e educativos.

A escrita no contexto de EJA adquire a função de formar cidadãos escritores críticos e inseri-los na sociedade letrada, não propriamente para que se tornem pesquisadores, mas para que possam se familiarizar com os gêneros do discurso que fazem parte da comunidade linguística a que pertencem e com a qual interage, além de poder levá-los à comunidade acadêmica, fortemente pautada na escrita.

As manifestações linguísticas se realizam em práticas sociais situadas e históricas.

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 284-285).

O ato de escrever fundamenta-se em fatores com influências subjetivas, históricas, culturais e de diálogos estabelecidos que o sujeito produtor de seu texto faça suas inferências com outros autores. Presumir algumas práticas como naturais, em detrimento de se ater ao seu ensino sistemático, constitui uma ação que contribui para a perpetuação das desigualdades (BOURDIEU, 2001). Tal perspectiva contribui para a colonialidade do ser.

A Colonialidade do Ser refere-se à “experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem” (MALDONATO-TORRES, 2017). Os povos subalternizados são submetidos como inferiores, tendo sua intelectualidade, racionalidade e capacidade negadas, em contraposto ao padrão do homem europeu, branco, burguês, racional e civilizado. Fenômeno que estabeleceu o desenvolvimento de um padrão de conhecimento global, hegemônico, superior e naturalizado e está relacionado à inferioridade atribuída aos povos subalternizados, grupos silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade - negros, indígenas, mulheres, mestiços, LGBTQIA+, dentre outros.

A descolonialidade está ligada às lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias e pode ser definida como um processo de superação do colonialismo e das relações de opressão que ele causou. Já a decolonialidade é um projeto de transgressão histórica da colonialidade; uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade) compostos por estudiosos como Quijano (2005), Walsh, Lander (2005).

A partir da noção de que não é possível desfazer ou reverter a estrutura de poder colonial, o objetivo dele é encontrar meios para desafiá-la continuamente e romper com ela.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, analisando uma proposta de atividade escrita na unidade 1, intitulada Going Online do livro Peacemakers, do 7º ano, dos autores Eduardo Amos e Renata Condi, em um livro didático de língua inglesa da editora Moderna, aprovado pelo PNLD. A atividade está disponível no link <https://pnld.moderna.com.br/ingles/peacemakers/>.

Baseamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos de Freire (1989), Vygotsky (2000), Moita Lopes (2000), Soares (2006), Hutchingson (1994), Coracini (1999).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A escrita abrange língua(gens), argumentação, condições sociais e materiais de produção, gêneros textuais, discursos, análise e crítica, relações sócio-histórico-culturais, dialogismo, autoria, controle social, entre outros.

Writing Tutorial

Que tal escrever um tutorial em inglês ensinando algo que você sabe fazer?

What's a tutorial
To whom: classmates and the community
Media: paper, digital
Objective: create a written tutorial

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Qual é o objetivo de um tutorial? O que é essencial que ele apresente? Como podemos apresentar as informações? Reveja o que foi apresentado nesta unidade sobre tutoriais, usando também seus conhecimentos prévios, e faça anotações no caderno.
- 2 Encontre um tópico sobre o qual você saiba bastante ou um problema que possa ser resolvido em seu tutorial. Busque na unidade e em suas anotações exemplos de como um tutorial é organizado. Pense no público que você quer alcançar e em como seu tutorial será divulgado (o tipo de mídia e se será online ou offline) e faça uma lista do que é necessário incluir e dos recursos que você quer adicionar (imagens, por exemplo). Compartilhe suas ideias com seus/suas colegas e, conforme as sugestões deles/delas, acrescente o que possa ter faltado em sua lista. Faça o mesmo e dê sugestões a seus/suas colegas.

First draft

- 3 Organize seu texto pensando na ordem dos tópicos que precisam ser apresentados.
- 4 Produza um rascunho do tutorial. Então, observe se a ordem dos passos está correta.
- 5 Mostre o tutorial a um/a colega e ao/a professor/a e peça a eles/elas que deem sugestões de como seu texto pode melhorar. Faça o mesmo em relação ao texto de seu/sua colega.

Editing

- 6 Ao receber seu texto de volta, faça a revisão dele, verificando o que é necessário reconsiderar.

Final text

- 7 Crie uma versão final de seu tutorial por escrito. Verifique se a organização gráfica está de acordo e se é preciso acrescentar imagens como suporte.

Post-writing

- 8 Se possível, compartilhe seu tutorial online de forma que ele alcance seu público-alvo. Caso não seja possível, pode-se criar um livro da turma com os tutoriais escritos.
- 9 Passe os olhos pelo título dos tutoriais dos/as seus/suas colegas e escolha três que mais lhe interessam. Leia os três tutoriais. Qual/Quais deles pode/m ajudá-lo/a a fazer algo que você não saiba?

22 Twenty-Two

Figura 1: Proposta de atividade escrita do livro didático analisado.

Fonte: Editora Moderna (2016).

A proposta de atividade escrita analisada é baseada na elaboração de um gênero discursivo, um tutorial impresso ou digital, contemplando as tecnologias digitais, conforme orientação da BNCC. Constam etapas que englobam todo o processo de escrita como o *Pre-writing, Writing, Post writing*, com orientações e comandos claros e detalhados, no que se refere às estratégias e recursos a serem empregados, ao planejamento, à revisão e à reescrita do texto.

O Sociointeracionismo é contemplado tanto na articulação das etapas da atividade quanto no dialogismo que ela exige, considerando a linguagem, os conteúdos, entre outros, sendo coerente com a concepção teórico-metodológica de ensino-aprendizagem de língua inglesa assumida pela obra.

Identificou-se contextualização quanto aos objetivos, ao público-alvo e ao gênero discursivo em língua inglesa. A progressão didática se faz presente na elaboração do gênero tutorial. A linguagem é adequada à faixa etária correspondente aos sujeitos que buscam a EJA. Concebe-se a linguagem como atividade social, discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas.

Considerando que as atividades de língua inglesa da EJA podem e devem ser múltiplas e diversificadas para uma formação cidadã, incentivando a autonomia do aluno, com um processo de ensino-aprendizagem que envolve a aquisição do domínio da língua escrita, numa perspectiva de letramento, foi observada a adequação e a pertinência da atividade em relação à proposta pedagógica e diretrizes educacionais formuladas para a EJA que considera as particularidades do público jovem, adulto e idoso dessa modalidade. Propostas essas voltadas para a prática e transformação social, que buscam se apropriar da realidade como instrumento pedagógico, colocando os estudantes como protagonistas das produções escritas.

O foco da análise foi a produção escrita em língua inglesa em um LD da EJA, sendo atestado que objetivos e métodos de ensino e aprendizagem eram coerentes com o que se efetiva na proposta da atividade analisada. Além de explicitados, os objetivos da atividade em questão eram compatíveis e coerentes com os objetivos gerais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento das competências/habilidades de escrita. Constatou-se que houve reflexão sobre o gênero

tutoria indicado na atividade de produção de texto em atividade anterior à escrita.

A atividade auxilia na realização dos objetivos e está integrada aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento da comunicação escrita em língua inglesa de forma criativa e colaborativa, estimulando a interação e o uso de tecnologias da informação e comunicação.

Quando consideramos que os estudantes da EJA, provenientes de diferentes contextos sociais, podem ter dificuldades de acesso a materiais escritos, o LD pode ser o principal recurso disponível na escolar. Por isso, a atividade atendeu à orientação de que a produção escrita deve promover gêneros adequados ao perfil e à faixa etária dos sujeitos da EJA, que estimulem o interesse e instiguem a leitura, promovendo a reflexão sobre as características do gênero textual em pauta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da escrita no contexto da EJA é preocupante, gerando dificuldades de interpretação e de produção escrita. Propiciar ao aluno jovem, adulto e idoso da EJA a apropriação significativa do conhecimento escrito implica em ser coerente em relação a ela e, ao mesmo tempo, contribuir satisfatoriamente para a consecução dos objetivos propostos.

No que diz respeito à proposta de atividade analisada, foi feita uma contextualização, com proposta de resgate de conhecimentos prévios, elaboração de rascunho, revisão, reescrita, para, por fim, a escrita da versão final, além do estímulo à colaboração escrita e ao compartilhamento online da produção.

Considera-se que a proposta de atividade escrita em língua inglesa em questão promove conhecimentos e desenvolvimentos individuais e coletivos de inclusão e intervenção histórico-social no mundo, além de acesso a bens culturais. Ela é adequada às demandas sociais, contribuindo para a formação de discentes mais preparados para exercer a cidadania, baseada no sociointeracionismo, que compreende a constituição do sujeito/estudante, nas diversas relações dialógicas e que compreende o ensino como um processo interativo.

Por fim, os desafios em relação à produção de textos escritos em língua inglesa nos alertam para a necessidade de transformá-los

em propostas de ensino e de pesquisa. Há a necessidade de debateres sobre o tema em formações docentes iniciais e continuadas, bem como no processo de escolha de livros para os próximos anos letivos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São. Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 13 jan. 2022.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. São Paulo: LAEL PUC, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUTCHINSON, Tom; TORRES, Eunice. **The textbook as agent of change**. ELT Journal 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, J. **Novo Olhar** – Matemática. São Paulo: FTD, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PRODUZINDO PARA ATENDER: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS CONECTADOS COM A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

WAGNER EDUARDO RODRIGUES BELO¹
INGRID XAVIER RIBEIRO DA SILVA²
LAIS ALMEIDA MASCARENHAS³

INTRODUÇÃO

O trabalho de desenvolvimento de propostas e materiais didáticos conectados com a realidade da escola contemporânea é uma preocupação constante no contexto educacional e a área temática da língua portuguesa não se priva deste universo. Desde muito, os campos ligados à educação, à pedagogia e à produção de matérias vêm desenvolvendo reflexões sobre como estabelecer propostas didáticas que promovam uma maior integração dos saberes com os educandos, provocando uma nova relação do estudante com o conhecimento formal desenvolvido na escola.

Especificamente na área de ensino de língua materna, as contribuições advindas da Linguística Aplicada aportaram um novo olhar para o processo de ensino/aprendizagem. Se antes o ensino da gramática normativa e da leitura em um padrão de memorização, vocalização ou decodificação assumia uma posição central nos programas didáticos, na atualidade a percepção é que a função da língua ultrapassa as

- 1 Professor-orientador do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - SP, wagner.belo@ifsp.edu.br;
- 2 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - SP, ingrid.xavier@aluno.ifsp.edu.br;
- 3 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - SP, lais.mascarenhas@aluno.ifsp.edu.br;

marcações impostas pelas classificações gramaticais, se centrando na importância que o desenvolvimento das capacidades discursivas pode provocar nos educandos. Neste cenário atual, valoriza-se o uso da língua como instrumento de autonomia, emancipação e instrumento de efetiva comunicação, em detrimento à memorização de regras gramaticais fora de um contexto de utilização, fator este outrora reconhecido como importante e fundamental na aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar.

Por mais que os estudos linguísticos venham passando por um processo de profundas mudanças e alteração de paradigmas, tais alterações não conseguem chegar até o contexto escolar com a mesma velocidade. Em muitos casos, a escola regular ainda adota propostas pautadas em procedimentos normativos e com pouca aderência na realidade situacional vivida pelo estudante. Em muitos casos, ela se torna desmotivadora, pouco dialógica e que gera um limitado impacto na vida do educando.

Diante do cenário acima apresentado, a presente proposta se propõe a relatar uma experiência em que se estabeleceu uma conexão entre a pesquisa acadêmica, a aula de língua portuguesa administrada nas séries iniciais do ensino fundamental e a realidade da escola pública na cidade de Jacareí. Através de uma interlocução com professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, alunos, foram propostas atividades didáticas que exploraram uma abordagem de ensino de língua desde uma perspectiva contemporânea, destacando aspectos discursivos e significativos que tinham imediata conexão com a realidade dos educandos.

Buscou-se tanto fomentar tanto a transposição didática dos conceitos teóricos discutidos nas aulas de língua portuguesa desenvolvidas ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Jacareí, como também provocar motivações comportamentais que impactassem na relação do estudante do ensino fundamental com o ensino/aprendizagem no ambiente escolar formal.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

De acordo com o exposto anteriormente, o presente trabalho tem por finalidade apresentar uma ação que promove a interlocução direta entre uma instituição de ensino superior e as escolas da rede

municipal da cidade de Jacareí, estado de São Paulo. Partindo do princípio da necessidade de identificação de pontos convergentes entre a formação acadêmica recebida e a demanda de atuação profissional, buscou-se construir um projeto de extensão em que fosse possível transpor os conhecimentos teóricos discutidos no contexto das disciplinas recebidas no curso de licenciatura em Pedagogia para atender as demandas existentes na rede municipal.

Inicialmente a proposta foi estruturada no formato de projeto de extensão para atendimento a um edital interno da instituição com o objetivo de ser contemplado com a destinação de recurso financeiro para provimento de contratação de estudantes-bolsistas que conduzissem, junto com o professor-orientador, o projeto em tela. Após o atendimento às exigências impostas pelo edital interno publicado pelo IFSP, o referido projeto teve sua aprovação confirmada e, a contratação de bolsistas foi executada. Obteve-se a autorização para a contratação de dois bolsistas.

Diante da composição da equipe de trabalho, passamos a fase seguinte. Apresentamos a proposta de intervenção na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí e pedimos auxílio para identificação de uma unidade escolar em que pudéssemos executar as ações previstas no projeto. Fomos encaminhados para a Escola Municipal Beatriz Junqueira, que fica localizada no bairro Parque da Meia-Lua, na periferia da cidade de Jacareí.

Ao chegar na escola Municipal designada, tivemos a oportunidade de apresentar a proposta de trabalho para a diretora da unidade escolar e para a coordenadora pedagógica, que imediatamente nos facilitaram o contato da Professora Sônia Inácio, responsável por uma turma de quarto ano do ensino fundamental.

A partir do relato feito pela docente, identificamos que o grupo de estudantes que estava sob sua responsabilidade apresentava uma série de dificuldades relacionadas com a produção e compreensão oral e escrita em língua portuguesa e passamos a nos dedicar à construção de atividades que pudessem impactar na formação dos alunos, melhorando seu aproveitamento e o desenvolvimento de competências relacionadas com a disciplina de língua portuguesa.

Para a construção das distintas atividades apresentadas na sala de aula ao longo do semestre, tomamos como referência não só os referenciais teóricos vinculados com a temática, mas também nos

utilizamos de instrumentos diversos que nos conectassem com a realidade sociocultural dos estudantes daqueles sujeitos.

Ao longo do semestre, foram feitas seis intervenções presenciais na turma, todas com um intervalo de 14 dias entre elas. Em cada momento, foram trabalhados tanto aspectos formais da língua materna, tais como produção de texto, leitura, adequação linguística, como também regras de convivência, afetividade e respeito ao espaço escolar.

Durante todas as intervenções, foram coletados dados para análise da evolução do grupo em questão, tanto relacionados com o desenvolvimento de aspectos formais, como também vinculados ao relacionamento interpessoal existente entre os integrantes da turma.

Como forma de obter a autorização de uso destes dados tanto para o presente estudo, como para outras investigações de mesma natureza, a presente ação foi submetida ao comitê de ética do IFSP, que no presente momento encontra-se na fase de apreciação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento do presente projeto, foram adotados os procedimentos descritos na seção dedicada aos aspectos metodológicos. Para tanto, tomamos como referencial teórico os estudos desenvolvidos no âmbito da linguística aplicada (Bagno, 2005; Kato, 2007; Kleiman, 2002; Koch, 2009), especificamente no que se refere ao ensino de leitura, letramento e ensino de língua portuguesa no contexto escolar, bem como reflexões advindas do campo da pedagogia no tocante do papel da escola na formação do cidadão no contexto contemporâneo (Brasil, 1998; Freire, 1987; Faria, 2020; Amaral, 2020; Silva, 2020).

A proposta de trabalho também considerou incorporação de novas correntes teóricas que fundamentem a construção dos produtos a serem desenvolvidos, bem como as que incrementem as discussões conduzidas pela ação. Para além do campo da linguística aplicada e dos referenciais teóricos concernentes aos estudos da temática da educação, considera-se também discutir documentos vinculados ao campo da sociologia, antropologia e filosofia contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a sequência de intervenções feitas, foram alcançados os seguintes resultados:

- Desenvolvemos materiais e recursos didáticos que favoreceram uma maior exploração da disciplina de língua portuguesa no contexto escolar;
- Identificamos conteúdos relevantes para o ensino de língua portuguesa no contexto de escolarização formal;
- Construimos materiais e recursos didáticos para a implementação de propostas pedagógicas;
- Estabelecemos interlocução ativa entre o curso de Pedagogia do IFSP/campus Jacareí e a Rede Municipal de Educação de Jacareí;
- Apoiamos os docentes da rede municipal na implementação de propostas didáticas relevantes para seu contexto educacional;
- Fomentamos a transposição teórica das atuais pesquisas referentes a abordagens de ensino para a realidade escolar;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de relato de experiência teve como finalidade apresentar uma ação extensionista envolvendo uma intervenção pedagógica realizada por uma equipe de trabalho do Instituto Federal de São Paulo, que vem sendo desenvolvida na cidade de Jacareí (SP), ao longo do ano de 2022. Através de uma abordagem proativa e participativa, o grupo composto pelo Professor-orientador e estudantes, todos diretamente relacionados com um curso de Licenciatura em Pedagogia, tratou de identificar pontos preocupantes no processo de alfabetização e letramento de uma turma de quarto ano de ensino fundamental da rede municipal, a fim de propor, com o auxílio e aval da docente-regente da turma em questão, uma série de intervenções que impactassem positivamente no processo formativo dos estudantes.

A partir das questões metodológicas levantadas, do referencial teórico adotado, do material desenvolvido e da natureza da intervenção feita junto a uma turma de quarto ano do ensino fundamental, foi possível destacar o desenvolvimento escolar dos alunos e tecer uma série de reflexões relacionadas com o desenvolvimento escolar estudantil,

com a natureza de atividades a serem propostas no ambiente escolar e com a importância da construção de um espaço de interlocução entre as instituições de ensino superior e as redes locais de educação básica.

Palavras-chave: Resumo expandido; Letramento; Ação Extensionista.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nayra Cristina do, et ali. Desafios da língua portuguesa no ensino fundamental. Disponível em http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/mB3aBiN8DsSQ85A_2013-7-10-15-34-55.pdf, consultado em 20/02/2020

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 38ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KATO, Mary. O aprendizado de leitura. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. Disponível em periodicos.uem.br, consultado em 21/02/2020.

PROFESSOR ALFABETIZADOR NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO NECESSÁRIA A SUA PRÁTICA DOCENTE

MARIA DA CONCEIÇÃO DIAS RODRIGUES¹

RESUMO

Este artigo traz uma análise acerca da formação necessária a prática docente do professor alfabetizador, partindo de uma análise textual da Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, apresentaremos a proposta de alfabetização constante na PNA, discutiremos a relevância dada a formação de professores, pela PNA, para a aquisição dos saberes necessários a prática docente relacionando com alguns estudiosos da temática. Trata-se de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, que se desdobrou em duas frentes relativas ao Decreto que institui a PNA e a teóricos como Fazenda (1995), Nóvoa (1992), Pimenta (2003) Soares (2006), Vigotski (1999) entre outros. Analisar a Política de Alfabetização contextualizando com os estudiosos da formação e saberes dos professores é algo bastante desafiador, é impossível não fazermos o comparativo de um documento que atende a um sistema neoliberal e que propõe ao professor a posição de técnico, aplicador de propostas elaboradas por minorias e pesquisadores que buscam a qualidade do ensino.

Palavras- chave: PNA, Professor Alfabetizador, Formação, Prática Docente.

1 Maria da Conceição Dias Rodrigues- Mestranda da Universidade Estadual do Ceará; e-mail: conceidias@gmail.com

1- INTRODUÇÃO

Nenhum processo educacional consegue acontecer com êxito, se o tempo de alfabetização não for realizado com foco no desenvolvimento de leitura, escrita, domínio matemático e uso consciente dessas habilidades. Nessa etapa, não deve ser permitido o “quase” nela, a criança tem que sair fluente, para que consiga adquirir os outros conhecimentos que a escola irá desenvolver.

O presente artigo científico intitulado: Professor alfabetizador na Política Nacional de Alfabetização: formação necessária a sua prática docente, apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental e bibliográfica. A pesquisa buscou destacar, através do documento Política Nacional de Alfabetização (PNA) quais etapas constituem o processo de alfabetização refletindo sobre que tipo de formação o documento propõe para o desenvolvimento de saberes necessários ao alfabetizador e supere as tristes estatísticas da alfabetização no Brasil.

Tardif (2008), reforça nossa pesquisa ao dizer que “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar”. É no processo de aprender a ensinar, que o professor vai construindo sua prática docente e se constituindo professor, o resultado dessa prática passa a ser refletido no aluno, devido a isso, é imprescindível que está, seja estudada, aplicada, refletida e principalmente, corrigida se necessário

Diante da temática pesquisada o problema de pesquisa apresenta a seguinte indagação: Como a Política Nacional de Alfabetização – PNA pensa a formação dos professores alfabetizadores para o desenvolvimento dos saberes necessários a sua profissão? O que pensam os estudiosos sobre formação e se estes comungam com as ideias da PNA? Tivemos por objetivo *refletir a Política Nacional de Alfabetização em relação a formação dos professores para construção de saberes necessários a sua prática pedagógica*. A pesquisa foi realizada por meio da análise do documento Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2019, e fundamenta-se teoricamente em: Fazenda (1995), Novoa (1992), Pimenta (2003) Soares (2006), Vygotsky (1999).

A educação está a serviço do sistema político neoliberal e isso se ver refletido nas propostas de formação de professores, que, cada vez, pensa esse profissional como técnico lhes tirando autonomia e

significação da prática. Forma-se profissionais para desenvolver habilidades nos alunos, ou seja, torna-os abios para o mercado de trabalho.

2. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO(PNA)

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Alfabetização (Sealf) no ano de 2019 apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território. A Política proposta foi alvo de várias críticas dos estudiosos da alfabetização no Brasil, mas uma vez, os protagonistas do ensino “os professores” não foram convidados a participar da elaboração da PNA, o documento enfatiza o respaldo na ciência e desconsidera todos os estudos e propostas de alfabetização já trabalhadas. Propondo o método fônico como o mais eficaz para alfabetizar.

Alfabetização, segundo a Política Nacional de Alfabetização- PNA (2019) é definida como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. O processo em que a criança aprende a codificar e decodificar, ou seja, é uma ação de aprendizagem no qual o indivíduo desenvolve a competência de ler e escrever.

Os estudos propostos pela Política de alfabetização identificam os processos vividos pelo aluno para se alfabetizar, são eles:

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente; conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas.

Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias.

A **instrução fônica sistemática** leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas).

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral.

Fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor,

diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável.

É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática da leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente. O monitoramento do progresso dos alunos na fluência permite ao professor conhecer com mais detalhes os problemas de leitura de cada um e assim oferecer-lhe a ajuda necessária.

Desenvolvimento de vocabulário tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos.

Um vocabulário pobre constitui um obstáculo para a compreensão de textos. Por isso é recomendável que, antes mesmo de ingressar no ensino fundamental, a criança seja exposta a um vocabulário mais amplo do que aquele do seu dia a dia.

Pode-se desenvolver o vocabulário indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta, feita por um mediador ou pela própria criança; ou diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras. Um amplo vocabulário, aliado à capacidade de reconhecer automaticamente palavras, é a base para uma boa compreensão de textos.

A **compreensão de textos** é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos.

A compreensão não resulta da decodificação. São processos independentes, por isso, é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender. A capacidade de decodificação, no entanto, é determinante para a aquisição da fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão.

Produção de escrita diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se

avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais.

Ao lermos a PNA é impossível não nos perguntarmos onde está o letramento, um documento pautado na ciência que desmerece aquela que é uma grande evolução no processo de ensino que é levar o aluno a ter consciência acerca da leitura e da escrita e principalmente do uso destas para o indivíduo e para o ser social.

Acho que o século XXI não concebe mais uma política de alfabetização focada em método, pois como salienta Magda Soares, não existe método e sim métodos para alfabetizar; nem propostas que não concebam a educação como ato político.

Na contemporaneidade não se pode mais escolher entre alfabetizar ou letrar, os dois processos estão entrelaçados. Segundo Magda Soares;

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, (SOARES, 2006, p.15)

A alfabetização é uma forma de aprendizado da leitura e da escrita mediante ensino formal (na escola), é fundamental uma mediação de qualidade, professores com conhecimento de conteúdo, mas também de estratégias eficazes. Assim, o letramento é a aprendizagem do uso utilitário da escrita e da leitura, o que faz com que muitas vezes seus conceitos e significações se confundam e se mesquem, havendo a necessidade de compreensão de seus respectivos conceitos, dada a especificidade de cada termo, a fim de destacar a relevância e distinção dos mesmos.

No processo de alfabetizar existem agentes responsáveis essencialmente por ele, como é o caso da escola, que é a instituição social que tem como função desenvolver o ensino sistemático e formal da oralidade e da escrita, ou seja, oferecer condições para o desenvolvimento das habilidades pertinentes a este processo, considerando as

variações linguísticas do aluno durante o mesmo, que são aspectos de grande relevância para o seu aprendizado da leitura e da escrita; o contexto familiar, responsável por introduzir a criança no mundo da leitura e escrita e possibilitar uma vivência rica em conhecimentos extra escolares que serão fundamentais na familiarização dos códigos escritos; não podemos deixar de ressaltar o campo político, este é responsável por toda a estruturação do sistema que possibilitará recursos, formações e qualidade de ensino, nessa vertente é fundamental entendermos que tipo de sociedade nossos governantes pretendem construir.

3- FORMAÇÃO NECESSÁRIA AO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A educação contemporânea tem todos os dias exigindo dos educadores uma prática pedagógica diferenciada aliada a um processo de reflexão que faz com que o educador viva intensamente seu tempo com consciência e sensibilidade e veja através do olhar de seus alunos, construindo e reconstruindo, buscando formar seres humanos.

A prática educativa é permeada de desafios; hoje vivenciamos um contexto educacional onde a principal indagação é “O que ensinar” “Como ensinar” o que torna impossível não se pensar as implicações da atividade do profissional da educação e, a todo o momento, questionar sua prática e os saberes que permeiam essa prática.

No campo da alfabetização é indispensável um professor alfabetizador criativo e competente, detentor de saberes necessários ao ensino da leitura e da escrita; que saiba produzir um ambiente alfabetizador bem variado e de qualidade possibilitando uma aprendizagem significativa e prazerosa, onde o contato com a leitura e a escrita se darão de forma natural e não de forma impositiva e sem sentido. É fundamental uma relação de estímulo e confiança.

Podemos citar outros elementos que caracterizam a postura do professor alfabetizador, tais como: entendimento da alfabetização na perspectiva do letramento; o respeito às diferenças e atendimento à diversidade; a consideração da heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; a necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; o desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e o acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa.

Seria até leviano pensar a prática desse educador sem automaticamente associá-la ao tipo de formação que está sendo ofertada no contexto nacional. O processo formativo do profissional da educação deve estar articulado as propostas e políticas educacionais voltadas a cada área do ensino, pelo menos é o que se espera.

Pensar a forma e o conteúdo de um processo eficiente de formação do educador requer um estudo da prática pedagógica, da capacidade leitora e da formação cultural do professor, já que esta direciona o sucesso e/ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem.

É indispensável que se invista em formações que incentive o processo reflexivo dos professores. A noção que se tem de professor reflexivo tem por base a consciência que é capaz de caracterizar o ser humano como um ser criativo e não como reproduzidor de ideias e práticas. Na realidade foi em meados dos anos noventa que se buscou novos enfoques e paradigmas para compreensão da prática pedagógica e dos saberes pedagógicos em relação aos conteúdos a serem ensinados. Novóia (1992, p. 27), considera esse período aquele:

Em que a prática pedagógica e os saberes surgiram com a missão de resgatar o papel do professor e da valorização e assim ganhar impulso na busca de identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito tem-se em vista que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

A formação dos saberes do professor, a partir da visão de Fazenda (1995) depende do esforço de explicitações e de comunicação. Para a autora os professores possuem um conhecimento prático capaz de transferir de uma situação para outra, porém de difícil transmissão para outra pessoa.

Dessa forma as informações do professor e os saberes pedagógicos para Pimenta (1999), constitui-se no relacionamento do professor – aluno, na importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar bem.

Sendo assim, o profissional da educação em contato com os diferentes saberes sobre a educação, pode encontrar instrumentos para se interrogar e alimentar sua prática, confrontando-as e produzindo, assim os saberes pedagógicos.

Esse anseio constante por saberes, está cada dia mais presente na educação atual, o educador, na busca pela adequação às propostas educacionais, tem se deparado com desafios que o impulsiona a pesquisar e construir novos conceitos na área da educação. É salutar que a sociedade está em constante mudança e que estas, inevitavelmente, vêm refletir na escola, o uso da tecnologia é um grande exemplo, cabendo a nós, educadores torna-la aliada ao nosso trabalho.

Um dos principais desafios atuais é alfabetizar os estudantes nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, como propõe a BNCC (2017), assegurando o desenvolvimento pleno da Leitura, escrita e matemática.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2017, p. 90)

Partindo do texto da BNCC, fica evidente que cabe ao professor desenvolver, na criança, durante o processo de alfabetização, domínio do alfabeto em vários formatos, da leitura e escrita, que consiga codificar e decodificar que desenvolva consciência fonológica, além do estabelecimento de relações grafofônicas. O texto nos mostra o que fazer, nossa indagação, agora é, como fazer.

Para responder essa pergunta, só consigo pensar em uma resposta, através de saberes construídos, refletidos, aplicados e transformados presentes na prática docente dos professores. Para Tardif (2008, p15);

“O saber dos professores não é o “foro íntimo”, povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”

Nesse contexto, é evidente o paradoxo que permeia entre a prática do professor e as formações a eles oferecidas, pois diante de um novo perfil de profissional do ensino, que venha cumprir com as diversas determinações legais, mantêm-se a oferta de uma formação escolarizada, que vê o professor como um mero executor de tarefas.

A intensão de transformar os professores em meros técnicos é percebida em todos os documentos responsáveis pela estruturação do ensino no país, dentre eles a Política Nacional de Alfabetização- PNA, documento que está claramente a serviço de uma política neoliberal, decreto construído sem participação dos professores e sem levar em consideração todas as pesquisas existentes acerca da alfabetização e que propõe como método eficaz o fônico. Deixando bem evidente a falta de compromisso com a inclusão tão defendida pelo ensino nos últimos tempos e referindo o Art.206 da Constituição brasileira.

Não bastasse pensar uma alfabetização baseada, apenas em um método, o decreto deixa bem claro que os(as) professores(as) são sujeitos que executarão a proposta, reduzindo-os a técnicos, desrespeitando seus saberes, sua prática cotidiana diversa e plural, e principalmente sua autonomia como profissional da educação que faz a leitura do meio onde está inserido realizando suas adequações para assegurar ensino a todos.

Figuram, nesse modelo formativo, práticas produtivistas que impedem o processo reflexível do professor e conseqüentemente a aquisição de saberes que só serão possíveis mediante análise crítico reflexiva de situações comuns ao dia a dia do educador.

É indispensável que haja à atualização ou reciclagem dos saberes docente para que a escola não dissemine a perpetuação de uma prática voltada para um conjunto idealizado de alunos, acarretando na exclusão daqueles que, por algum motivo, foge ao padrão desejado no processo educacional é preciso ter sempre em mente Tardif (2008), quando diz que “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar”.

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais confrontados com a prática diária, que vai transformando os saberes em uma constituinte, a partir de uma reflexão.

Podemos observar nas salas de aula que o professor desenvolve saberes específicos de acordo com o ano que atuam. Os educadores que se comprometem a alfabetizar se dedicam a desenvolver leitura, escrita, conhecimentos matemáticos e antes de tudo, de significar esses conhecimentos ao contexto social do aluno.

Essa prática denota fazeres que são singulares a cada professor dentro da sua atuação, o docente elabora seus planejamentos, utilizando-se de metodologias que acha adequada a sua clientela fundamentando, assim sua prática e construindo saberes que fundamentam sua ação docente.

Não podemos cair na visão simplista de que apenas um bom processo de formação e o esforço do professor alfabetizador sejam capazes de suprir todas as mazelas no campo da alfabetização; temos que pensar essa superação, considerando: as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que deem conta da complexidade de ações que atingem, diretamente, esse processo.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo, procuramos ressaltar a importância dos saberes adquiridos durante as formações continuadas dos professores, bem como da análise reflexiva da sua prática para o processo de alfabetização.

Enfatizamos a Política Nacional de Alfabetização- PNA (2019) que mostra que para que a pessoa seja considerada alfabetizada é necessário domínio do código escrito, a etapa de codificação e decodificação eficaz, consciência fonêmica, fluência em leitura, vocabulário rico, compreensão de textos dentre outros aspectos e propõe o método fônico como capaz de conseguir tudo isso.

Todo esse processo faz com que entendamos que a etapa da alfabetização não é natural, ela necessita de um intermediador, que possua conhecimentos científicos e práticos capazes de criar um ambiente

alfabetizador respeitando as diferenças comuns, na heterogeneidade escolar.

Esses conhecimentos, que devem partir dos domínios científicos, mas que também se constroem durante a atuação dos professores, gera saberes, fundamentais a prática contínua e eficaz. É importante salientar que estes são desenvolvidos, partindo da interação do educador com a escola, sistema educacional, alunos e colegas de profissão. O que torna a formação continuada essencial para o amadurecimento do ser professor.

O nosso trabalho, além de servir para conhecimento e análise das etapas da alfabetização ressalta a importância das formações como produtora dos saberes que são aplicados no decurso da prática pedagógica. Uma vez que, como enfatiza P Mercado (1991), “os professores se formam na situação cotidiana de seu trabalho, nos contextos locais e momentos históricos particulares em que este se leva a cabo”.

O momento histórico da elaboração da Política Nacional de Alfabetização- PNA (2019), possibilitou o surgimento de um documento que responsabiliza a escola pela preparação a força de trabalho, capaz de atender ao mercado neoliberal, e consequentemente propõe uma formação técnica desprovida de reflexão e letramento.

6-REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicação.pdf . Acesso em: 22 dez. 2021.

FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, São Paulo. Papirus, 1995.

NÓVOA Antonio (org). **Vidas de professores.** Porto Alegre. Porto, 1992.

PIMENTA Selma Garrido (org), **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Letramento – um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA CIDADE DE PARNAÍBA-PI¹

FABRICIA PEREIRA TELES²

RESUMO

Este texto discute e apresenta uma proposta de estágio curricular obrigatório na Educação Infantil, vivenciada por residentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, localizado no litoral piauiense. Vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (RP), acadêmicos e acadêmicas desenvolveram projetos de ensino-aprendizagem apoiados numa proposta de organização do Brincar por Atividades Sociais. A proposta mostrou que, ao organizar projetos contemplando brincar com as práticas sociais, o projeto RP oportunizou uma formação inicial atrelada à reflexão e à articulação teoria-prática, bem como trouxe à baila a importância de reconhecer e compreender a criança como sujeito sócio-histórico-cultural que manipula objetos culturais, explora o uso da linguagem e participa ativamente da vida social.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Estágio Supervisionado, Brincar, Atividades Sociais.

1 Parte deste artigo consta na publicação feita na revista Educação e Debate no link disponível: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72599>

2 Profa. Dra do Curso de Pedagogia e docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, fabriciateles@phb.uespi.br

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (RP), financiado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integra ações que fazem parte da política nacional de formação de professores.

Na instituição Universidade Estadual do Piauí-UESPI, o projeto do Programa de Residência Pedagógica mantém associados 24 subprojetos, contemplando as licenciaturas em diversos campi. Segundo a portaria normativa PREG/UESPI nº 001/2019, no Art. 5º, será facultado aos estudantes que participarem do Programa Institucional de Residência Pedagógica o aproveitamento de Estágios Curriculares. Acrescenta, o Art. 8º, que o aluno residente deverá matricular-se em Estágio Curricular Supervisionado, previsto em sua matriz curricular, e ter reconhecida a carga horária da residência pedagógica enquanto carga horária de estágio. O programa, assim, foi articulado às ações dos Estágios Curriculares Supervisionados. Nesse caso, é garantida aos discentes das Licenciaturas, que participam do Programa Residência Pedagógica, a conversão das atividades realizadas no âmbito do Programa para estágio curricular em Docência, desde que sejam cumpridos os requisitos definidos nos documentos orientadores: Portaria 001/2019 e PPC de Pedagogia.

Especificamente, o subprojeto de Pedagogia Parnaíba definiu que as atividades contemplassem as modalidades de estágio curricular supervisionado na Educação Infantil e nos anos iniciais no Ensino Fundamental, desde que cumprida a carga horária mínima de 150h em turmas de Educação Infantil e 150h nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consolidando as ementas estabelecidas no PPC do curso.

Descrito o cenário, este texto discute e apresenta uma proposta de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, vivenciada por residentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, localizado no litoral piauiense.

Em meio aos estudos teóricos sobre currículos e práticas na Educação Infantil, fez-se oportuna a implementação de projetos de intervenção no estágio, organizados com base em Atividades Sociais (AS). Entendem-se por Atividades Sociais, uma alternativa de

organização curricular que, ao pautar-se em princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oportuniza a comunidade escolar vivências de atividades socioculturais diretamente vinculadas à “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 2006, p. 26) pelo viés do desenvolvimento da atividade de brincar. Ao viver esses momentos em forma de brincadeiras, os sujeitos assumem papéis sociais que ultrapassam a esfera escolar, provocando repensar ou criar novas formas de sentir e agir nos diferentes contextos da sociedade em permanente mudança.

Constatou-se que, ao organizar projetos contemplando brincar com as práticas sociais, o programa RP oportunizou uma formação inicial atrelada à reflexão e à articulação teoria-prática, bem como trouxe à baila a importância de propor, nas escolas, ações que viabilize currículos integrados a vida das crianças.

METODOLOGIA

A metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, para se fazer ciência (GERHART e SILVEIRA 2009, p. 12). Portanto, é o estudo de caminhos para se chegar a determinados resultados, analisando as características e propriedade de um fenômeno.

Adotou-se como procedimento básico de pesquisa deste trabalho o estudo bibliográfico, haja visto que o tema necessitou de levantamento de informações já produzidas em outros trabalhos científicos e banco de dados.

Além disso, a metodologia narrativa em forma de relato de experiência da pesquisadora/orientadora do Programa de Residência Pedagógica constitui outro aspecto da metodologia da pesquisa adotada e descrita neste artigo.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A DISCIPLINA ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O Programa de Residência Pedagógica é um projeto que constitui importante ação pedagógica na formação de uma carreira docente mais sólida, baseada na discussão de ideias e práticas pedagógicas experienciadas levando, assim, os discentes envolvidos a sentirem-se

mais preparados à realização de mudanças significativas, que são próprias de agentes sociais comprometidos com a educação. Vale destacar que o processo de formação inicial, que se refere a essa experiência, significa o ponto de partida na direção de um caminho sólido de formação contínua imprescindível na constituição da profissionalização docente de acadêmicos egressos do Curso de Pedagogia.

O referido projeto foi elaborado a partir de uma prática reflexiva crítica como processo de articulação teoria-prática no quadro das discussões de Freire (2011). Isso significa considerar uma formação que estimule o(a) acadêmico(a) a assumir a responsabilidade de buscar compreender a própria prática, as escolhas teórico-práticas, para que, conscientizando-se dos próprios discursos e fazeres, possa entender as contradições do dito e feito na escola. Nesse sentido, a prática reflexiva crítica, ao incluir a esfera social no papel do professor como agente político e empoderado (FREIRE, 2011), procura superar visões estritamente focadas no contexto da sala de aula ou, ainda, estritamente focadas em teorias sem relação com a prática. Girox (1997), corroborando com o entendimento de Freire (2011), afirma que o professor deve ser preparado para ser agente crítico, problematizador e que seus discursos e argumentos sejam capazes de gerar ações que defendam uma escola qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Pensar a formação, valorizando a prática reflexiva crítica, diz respeito a desenvolver competências e habilidades. Não apenas para mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores prescritivos orientados na BNCC (2017), mas instrumentalizar os acadêmicos(as) com capacidade para agir diante das incertezas e imprevisibilidades da vida escolar. Portanto, capacidade de inventar e criar o inédito viável (FREIRE, 2011).

Outro aspecto importante a ser mencionado sobre a concepção do projeto de Residência Pedagógica citado foi o próprio Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, visto que o curso tem a finalidade de atender duas modalidades de Estágios: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Apoiado nessa compreensão, o referido subprojeto RP, desde agosto de 2018, vem oportunizando experiências de estudos e metodologias que possibilitem a vinculação entre conhecimentos científicos e as práticas produzidas e vivenciadas no cotidiano escolar das escolas parceiras. Essa interface concretiza-se na elaboração conjunta: de orientações e instrumentais; na oferta de minicursos e oficinas; na

produção de materiais didáticos e na elaboração de roteiros e metodologias de práticas de intervenção. Tais ações, entre outras, robustecem a discussão de uma formação inicial alinhada à formação contínua de professores por meio do estreitamento entre universidade e escola. É exatamente a prática de intervenção na escola que o presente texto analisa.

Focalizando o universo da Educação Infantil, a efetivação do subprojeto do RP contou com a parceria de duas escolas da rede municipal de Parnaíba: a Escola 01 (Educação Infantil e Fundamental) e a Escola 2 (exclusivamente, de Educação Infantil), a última, *locus* da discussão a ser apresentada.

A Escola 02 faz parte da rede municipal de educação, em convênio com a associação de Moradores do Bom Conselho. Está situada em zona urbana da cidade de Parnaíba, área considerada de risco social médio. Atende crianças entre três e cinco anos de idade, num total médio de 130 educandos nos turnos manhã e tarde, distribuídas em oito turmas. A distribuição em turno é a seguinte: duas turmas de Infantil III, uma de Infantil IV e uma de Infantil V. A clientela atendida é oriunda do próprio bairro Rodoviária e de bairros vizinhos, como Alto Santa Maria, Santa Luzia, Ceará, Boa Esperança e Broder Ville. Atualmente conta com oito professores, sendo cinco efetivos e três contratados. A escola possui uma estrutura física bastante limitada, com salas de aula com divisória de gesso, com recursos didáticos e financeiros restritos. Os materiais didáticos, em sua maioria, foram doados pela comunidade católica. Por suas limitações estruturais, a escola não consegue atender completamente as demandas de crianças da região.

A opção por esta unidade escolar justificou-se pela necessidade de atuação e envolvimento dos acadêmicos com equipes de professores experientes e, principalmente, com uma bagagem profissional marcada pelo compromisso e dedicação no âmbito do trabalho com creche e pré-escola.

Entende-se que a formação inicial promovida no âmbito das discussões teóricas na universidade, somadas à mediação no contexto das vivências escolares por professores especialistas e experientes, agrega saberes e experiências formativas mais reflexivas e consistentes. O ensinar/aprender e aprender/ensinar, nessa relação de troca, possibilita a assunção de que é durante o contato com a realidade da escola, com a imersão nos problemas pedagógicos reais e nas relações

de conflito permanente, que se desenvolve a verdadeira formação docente.

A compreensão do que é feito na escola e do que se espera da formação que acontece na escola levanta uma discussão importante sobre o poder que exerce o currículo escolar. Os conceitos, ideias e práticas discutidas e elaboradas nas disciplinas do curso de Pedagogia precisam incorporar-se ao pensamento dos acadêmicos como “[...] poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas, e não como meros adornos retóricos” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 58) utilizados somente para ganhar notas. Por esse motivo, a implementação de um projeto de aprendizagem para EI, fixado em uma proposta curricular ligada a vida cotidiana, faça-se pertinente para acadêmicos e para crianças.

Nesses termos, o estágio promovido no programa de RP-UESPI/ Parnaíba, vivenciado na Escola 02, procurou criar ambientes propulsores de experiências significativas e, também, relevantes e criativas (PÉREZ GÓMEZ, 2007), pautada em uma proposta de ação organizada por Atividades Sociais.

ATIVIDADES SOCIAIS NA ESCOLA

Na tentativa de romper a visão dualista de educação, segundo a qual o professor transmite o conhecimento e o aluno aprende (modelo de um currículo desarticulado com a vida), um importante estudo vem propor um contexto educacional que se apoia nas atividades sociais, que se organiza pela inseparabilidade dos conhecimentos, dos valores da vida prática e familiar, de saberes e conhecimentos de cunho teórico. Liberali (2012, p. 23) esclarece que as Atividades Sociais são todas aquelas “[...] em que os sujeitos estão em interação com outros, em contextos culturais determinados e historicamente dependentes – a ‘vida que se vive’”. A autora, apoiada na Teoria da Atividade, ressalta que numa organização de currículo por Atividade Social é central:

[...] pensar nas regras, na comunidade, na divisão de trabalho entre os diferentes sujeitos da atividade, nos papéis sociais que os sujeitos assumirão, no objeto em construção e, fundamentalmente, nos instrumentos mais adequados ao contexto. Tudo isso, forma aquilo que se

pode chamar do quadro basilar da organização de um projeto por Atividades Sociais. (LIBERALI, 2016, p. 22)

Teles (2019) afirma que a prática de projeto de aprendizagem organizado por Atividades Sociais (AS) na Educação Infantil estabelece um ambiente em que as crianças não são só espectadoras de ações didáticas elaboradas pelos adultos, são crianças coparticipantes do processo educacional. As crianças, juntamente com adultos e pares, organizam cenários da vivência da atividade social, imitam, exploram e criam instrumentos de comunicação social, aprendem a dialogar e argumentar, quebrando padrões adultocêntricos de relações na escola.

Os projetos por Atividades Sociais como organização de proposta pedagógica para vida, levam também em consideração a Pedagogia dos Multiletramentos. Essa proposta foi elaborada por New London Group (2000), em oposição à ideia de que a língua é um sistema estável e baseado em regras fixas. Para Liberali (2009, 2016), tal perspectiva de ensino-aprendizagem considera os novos letramentos e a sua variedade cultural. Nessa direção, os multiletramentos dão orientações ao trabalho pedagógico acerca de: o que trabalhar? como trabalhar? Para quê trabalhar? Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe conceitos centrais: a multimodalidade, a multiculturalidade e a multimídia. A compreensão dos conceitos, na prática, instrumentaliza e dá suporte ao docente a não enaltecer, na escola, a forma verbal e hegemônica de uma dada cultura em detrimento das formas não verbal, semiótica e multicultural em que, hoje, as pessoas produzem sentidos e significados

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Barbosa e Horn (2008), o projeto didático representa uma das formas de organização do currículo utilizado em escolas de Educação Infantil. Representa também uma opção para sistematização da proposta de organização curricular por Atividades Sociais.

O projeto didático, especificamente aquele sobre o qual versa o presente texto, foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019, entre os meses de abril e maio. Foi planejado e vivenciado por todas as turmas da Escola 02. Isso quer dizer que participaram as turmas: Infantil 3 – manhã e tarde; Infantil 4 – manhã e tarde; e, Infantil 5 – manhã e tarde, num total aproximado de 120 crianças envolvidas.

O ponto de partida para intervenção do estágio surgiu da necessidade de aprofundar estudos realizados em disciplinas do Curso de Pedagogia e pela opção de organização curricular em projeto por AS, adotada pela escola do estágio.

Todos os anos, a escola elabora seu plano de ação anual com inclusão de projetos de ensino-aprendizagem organizados por AS. Contudo, em 2019, o planejamento dos projetos do

primeiro semestre ficou a cargo das residentes que, desde agosto de 2018, já estavam participando da rotina da escola. Aqui, para descrever, cada um dos dois projetos de ensino-aprendizagem, de forma sintética, duas questões guia são utilizadas: De onde partiu o projeto? Que estratégias foram utilizadas pelos residentes no desenvolvimento do projeto?

PROJETO: HOSPITAL DOS BRINQUEDOS

De onde partiu o projeto?

O projeto de intervenção com base em Atividades Sociais realizado pelas residentes foi o "Hospital dos brinquedos". Tal projeto ganhou vida a partir da observação das crianças e professoras acerca da realidade da comunidade a qual a escola faz parte. A instituição, localizada ao lado de um Posto de Saúde, convive diariamente com situações relacionadas ao cuidado com a saúde. Participação em campanhas de vacinação, controle e prestação de assistência à comunidade nos diferentes cuidados com a saúde são ações frequentes no espaço da escola. Mas, afinal, "o que é um posto de saúde?", perguntou uma das crianças da escola. Apoiado nessa pergunta, nasceu o projeto.

Que estratégias foram utilizadas pelos residentes no desenvolvimento do projeto?

Dentre os papéis sociais vividos durante as brincadeiras, alguns foram: médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, socorristas e pacientes. Exemplificando as brincadeiras realizadas: Brincar/Performances - "Ir ao Posto de Saúde"; "Atendimento de consulta médica hospitalar"; "Atendimento para realização de curativos, cirurgia, exames clínicos etc.".

Os papéis de pacientes e profissionais da saúde foram intercalados entre as próprias crianças, residentes, bonecas, ursinhos de pelúcia e outros. Além dessas estratégias, as crianças brincaram ao cantar (Boneca de lata; Cabeça, ombro, joelho e pé – Domínio popular; Tô dodói - Mundo do BITA; Tomar remédio, Seu Dr. Preste atenção! - Palavra Cantada). Brincaram, ainda, de Caça as profissões com balões coloridos; Trilha sobre os cuidados com a saúde, dentre outras brincadeiras. Abaixo, algumas fotografias das performances durante o projeto.

O projeto culminou com o Dia da mobilização "Cuidando da Saúde", no qual foi distribuído informativo sobre os perigos da automedicação produzido, coletivamente, por crianças e residentes.

QUADRO 1 – PROJETO DESENVOLVIDO NA ESCOLA

Fonte: Produção de autoria da pesquisadora

O projeto rendeu muita diversão e aprendizagem tornando a escola um ambiente rico de experiências sociais mergulhado em práticas que valoriza o universo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme aponta a teoria de Vygotski (2007), a relação entre imitação, desenvolvimento e aprendizagem frente ao processo histórico cultural e a interação social potencializa o aprendizado e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, propor brincadeiras com Atividades Sociais no contexto da Educação Infantil implica estimular a sensibilidade humana em diversas dimensões, isto é, em âmbito integral do desenvolvimento infantil.

A proposta de experienciar práticas pedagógicas inovadoras e articuladas às teorias estudadas durante o Curso de Pedagogia proporcionou, aos acadêmicos residentes, o despertar do sentimento de que os processos educativos são inacabados e que a formação teórica é imprescindível à prática e vice-versa. Na ação docente, é preciso pesquisar, planejar e concretizar teorias educacionais relevantes para vida.

Desse modo, os residentes mediarão atividades sociais que exploraram as múltiplas linguagens infantis (verbais e não verbais), estimulou os sentidos, a imaginação, os papéis sociais em que as crianças vivem e a importância dos objetos representativos das ações sociais. Ressaltamos que a aprendizagem escolar ocorre por meio de intenso trabalho, sistematização e orientação docente. É atribuição, portanto, do(a) professor(a) de Educação Infantil propor cenários de aprendizagens com diversas possibilidades que conduzam a criança imitar, imaginar, criar e recriar situações de interação social, levando-a a descobrir-se como ser social desde a infância.

Já para nós, professoras formadoras, a experiência apresentada permitiu refletir as especificidades que envolvem o processo de formação inicial de professores, especialmente no contexto do programa de Residência Pedagógica. As vivências no programa nos direcionaram também a refletir criticamente sobre nossa própria prática. Fez, portanto, repensar a identidade formativa das licenciaturas e a sua função social de preparar docentes, conforme preconiza o Projeto Político Pedagógico dos cursos. No plano micro, verificamos lacunas que nos fizeram rever nosso modo de organização e sistematização

das práticas de ensino na universidade, alinhando-os às experiências das escolas. No plano macro, a constatação da necessidade de atualizar e rediscutir coletivamente a estruturação de um novo currículo para Curso de Pedagogia em questão.

Enfim, o presente texto teve a intenção de discutir e apresentar uma proposta de formação de professores, evidenciando o contexto do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil como cenário de aprendizagem para acadêmicos do Programa de Residência Pedagógica. Em especial, a proposta de Estágio na Educação Infantil, com base em Atividades Sociais, mostrou que a atuação dos residentes na escola parceira contribuiu para auxiliar o potencial de aprendizagem das crianças e o exercício da docência de forma significativa, relevante e dinâmica, o que gerou resultados para toda a comunidade escolar.

Nessa direção, a discussão detalhada da proposta de formação de professores, em que há respeito às linguagens e ao universo infantil, colabora para difusão de exemplos reais de integração de ações entre a universidade e a escola, sobretudo, quando se trata de destacar e reconhecer o sujeito potencial dentro de escolas e universidades públicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018* - Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Edital 06/2018, 01 de março de 2018*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018>

-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia- DNC's . Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, de 15 maio de 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE(CP) n. 2/2015, de 1 de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, de 02 de julho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES, A. *O sanduíche de Dona Maricota*. Moderna, São Paulo, 2000.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

LIBERALI, F.C. *Atividade social nas aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. (Org). **Inglês**. São Paulo: Brucher, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã: seguido das Tese sobre Feuerbach*. 9. ed. São Paulo: Centauros, 2006.

MICARELLO, H. A. L. da S. *Formação de profissionais da educação infantil: sair da teoria e entrar na prática?* In: KRAMER, Sônia (Org.) Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, 140-155

PEREZ GÓMEZ. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. IN: SACRISTÁN, Gimeno; PEREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007. p. 353-379.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

TELES, F. P. O Brincar na Educação Infantil com Base em Atividades Sociais: Por um Currículo Não Encapsulado. *Rev. FSA*, Teresina, v.16, n.3, art. 7, p. 126-147, mai/jun. 2019.

TELES, F. P. Atividade Social na Educação Infantil: organização curricular para crianças em novos tempos. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, v.31, n.2, p. 126-147, jul/dez. 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Cambridge, 2000. p. 9–37.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. *Portaria normativa* PREG/UESPI N° 001/2019. Dispõe sobre a carga horária do Programa de Residência Pedagógica (Capes) para fins de aproveitamento em Estágio Curricular Obrigatório da UESPI.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* - PPC. Campus Professor Alexandre Alves - Parnaíba. Abril/2017.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PROJETO DIDÁTICO / TEMÁTICO: UM MÉTODO CONTEXTUALIZADO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

JOSEFFER MAXI MAIA RODRIGUES¹

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFPE, em uma turma do 8º ano. O tema que estava programado pela professora-supervisora para ser desenvolvido durante a unidade foi “a juventude” e, a partir disso, os eixos de ensino de língua escolhidos para serem trabalhados foram: leitura, análise linguística, oralidade e letramento literário. Essa escolha se deu pela necessidade de serem trabalhados conteúdos como o gênero artigo de opinião, orações coordenadas e conjunções coordenativas, e o livro da unidade, Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. Com isso, o tema escolhido pelo estagiário regente foi: “A Saúde mental dos jovens no mundo virtual”, que se justificou pelo contexto de pandemia e distanciamento social, bem como pela possibilidade de discutir sobre as problemáticas contemporâneas que estão atreladas ao desenvolvimento de novas tecnologias. Por fim, durante o desenvolvimento do projeto, os dois primeiros eixos foram focados na argumentação e como os elementos linguísticos constituem a argumentação, enquanto que o letramento literário e a oralidade foram desenvolvidos a partir da leitura do livro, desenvolvendo habilidades argumentativas que culminaram na produção de um podcast opinativo.

Palavras-chave: Análise linguística, Saúde mental, Unidades de ensino

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco- PPGL/UFPE, maxi.maia.r@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi parte essencial da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português III, componente obrigatório do curso de Letras – Português (Licenciatura). Para tanto, foi preciso escolher uma turma do Ensino Fundamental II de uma escola pública para observar – com o objetivo de criar familiaridade com o grupo – e, depois, reger parte das aulas de Língua Portuguesa. A disciplina de estágio 3 tem como finalidade inserir o estagiário regente, que será um futuro professor de LP, no ambiente de sala de aula, bem como nas atividades que a docência demanda.

Assim, escolhi o Colégio de Aplicação da UFPE, e a turma do 8º ano A. A partir de 20h de observação, foi possível conhecer melhor a turma e traçar um perfil comportamental e cognitivo desta, já que essa caracterização era precisa para iniciar a regência, com o objetivo de melhor atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em seguida, fiz 20h de regência, totalizando 40h de carga horária em sala de aula. As atividades foram registradas na ficha de frequência fornecida pelo SOAE – Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário. Existe, também, uma ficha avaliativa que deve ser preenchida pelo professor-supervisor do estágio, de modo a avaliar o desempenho dos estagiários em sala de aula.

Tendo analisado o planejamento da professora supervisora para as aulas de língua portuguesa, o que mais chama atenção é que a professora organiza o planejamento de cada unidade seguindo uma temática, dessa forma, o estagiário regente precisa se adequar não só aos conteúdos que já estão pressupostos de serem trabalhados, mas também a temática que a professora supervisora acha pertinente deles terem contato.

Sendo assim, a professora sempre destacou a necessidade de os alunos discutirem sobre a temática da juventude (tema que também já estava programado para a unidade) e, além do mais, era preciso trabalhar o livro literário da unidade, já que em todo ensino fundamental II do CAP a literatura é trabalhada como um convite à leitura, isto é, por fruição. Logo, na tentativa de aliar as demandas da professora supervisora e as respostas dos estudantes sobre o que se interessam em ver nas aulas de língua portuguesa, o tema escolhido pelo estagiário regente foi: “A Saúde mental dos jovens no mundo virtual”. Essa temática se

justifica primeiro pelo contexto de pandemia e distanciamento que o mundo vive, logo, é de extrema importância colocar os jovens para refletir sobre o que estamos passando. Ademais, essa temática possibilitava discutir um pouco do que é ser jovem no século XXI, como também possibilitava trazer todas as problemáticas de nossa contemporaneidade da que estão atreladas ao desenvolvimento de novas tecnologias e, por assim dizer, de novas relações interpessoais que são consequências desse uso, portanto alia-se às demandas da professora, dos alunos e do estagiário regente.

Sobre os conteúdos, os eixos de ensino de língua escolhidos para serem trabalhados foram: Leitura, análise linguística, oralidade e letramento literário. Essa escolha se deu pela necessidade de serem trabalhados conteúdos como o gênero artigo de opinião, orações coordenadas e conjunções coordenativas, e o livro da unidade, *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. O projeto foi dividido em duas partes, os dois primeiros eixos foram focados na argumentação e como os elementos linguísticos constituem essa argumentação, já na segunda parte, como era preciso trabalhar com o livro, foi objetivado trabalhar o livro no desenvolvimento de – além do convite à leitura – habilidades argumentativas, pois a atividade avaliativa final seria a produção de um podcast opinativo em que os alunos teriam que argumentar sobre se gostaram ou não do livro, e que aspectos dos contos chamaram mais sua atenção ou não.

METODOLOGIA

A parte inicial do estágio consiste na observação das aulas de língua portuguesa para familiarização com a turma e o ambiente escolar. Sabendo que as aulas aconteciam virtualmente, todas as atividades didáticas tiveram de ser executadas por meio de recursos digitais como *gmail, google meet, google forms e google classroom*. Sobre espaço escolar, foram realizadas conversas com a professora supervisora, para a melhor compreensão do funcionamento e rotina da instituição e foi também aplicado um questionário socioeconômico para auxiliar nesse sentido.

Sendo assim, o 8º ano A é formado por 30 estudantes, entre 13 e 14. Foi perceptível que os alunos frequentam assiduamente as aulas síncronas. No entanto, nas aulas de língua portuguesa, a maioria da

turma costuma deixar as câmeras desligadas e interagem mais por áudio e no chat do *google meet*. Isso se confirma pelas repostas ao formulário, em que a maioria da turma se diz calada, algo que a professora também havia alertado anteriormente.

No geral, o perfil dos alunos segundo suas respostas é de que são em maioria classe média, têm amplo acesso a equipamentos digitais, usam muito as redes sociais, especialmente *instagram, whatsapp e youtube*. Se interessam muito por tecnologia, esportes e movimentos sociais. Como também, têm familiaridade com *google docs, forms e jamboard*.

Já sobre as competências em linguagens, muitos responderam que têm dificuldade em conhecimentos gramaticais, ainda assim, afirmam igualmente quererem discutir com mais profundidade essas questões gramaticais, assim como a literatura. Mesmo que no ensino fundamental II a literatura não seja conteúdo obrigatório da grade, o colégio a aborda por um viés de fruição e compartilhamento de leitura. Logo, este projeto didático buscou aliar as respostas dos alunos com uma proposta de trabalho com a língua que suprisse essas necessidades apontadas por eles.

Ainda, sabendo do perfil da turma, a professora sempre procurava trabalhar com desafios nas aulas, para suscitar a interação entre os alunos e isso dava bastante certo. Essa questão da interação era algo que a professora se preocupava bastante, uma vez que no ensino remoto, em que poucos alunos ligam as câmeras ou mesmo falam ou escrevem no *chat*, a única maneira, muitas vezes, de aferir a aprendizagem dos estudantes é justamente propiciando a interação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Se partirmos de uma concepção sociointerativa da língua, em que os sujeitos são agentes ativos no processo de comunicação (MARCUSCHI, 2008), assim como, a essa agentividade se dá fundamentalmente por meio do uso da língua (BAZERMAN, 2011), é possível entendermos a aula de língua portuguesa como um espaço de interação social ativo e importante no processo de aprendizagem de práticas de linguagens que vão subsidiar a atuação social dos sujeitos que ali perpassam.

Sendo assim, o trabalho com o ensino de língua deve se pautar igualmente numa concepção de língua que é plural e multimodal, se

preocupando com a apropriação e ampliação de práticas de letramento dentro da escola (ROJO, 2012). Uma vez que os estudantes, principalmente na era digital em que vivemos hoje, já saem de um contexto de grande acesso aos mais diversos gêneros textuais, mesmo que isso não queira dizer letramento nesses mesmos gêneros.

Por isso, é dever dos professores de língua propiciarem um espaço em que habilidades linguísticas possam ser desenvolvidas e ampliadas. Dessa maneira, o trabalho com os gêneros textuais se mostra ser uma excelente proposta nesse sentido. Aliado a isso, o trabalho com projetos temáticos também se configuram como uma proposta metodológica bastante atualizada do ponto de vista do atual paradigma científico sobre o ensino de língua portuguesa (SILVA; COX, 2002).

Dessa forma, o trabalho com projetos temáticos auxilia o professor em sua organização didática, pois ajuda na construção de um material mais contextualizado com as demandas do perfil de cada turma. Também, pelo fato das aulas seguirem uma temática, o trabalho com os eixos de ensino da língua é melhor organizado, não só numa sequência lógica, como numa organização coerente, já que a temática é presente em toda aula, o que corrobora para a discussão de temáticas importantes de serem refletidas por aquele perfil determinado de turma (MENDONÇA, 2005).

Por fim, outro aspecto relevante é o trabalho com as unidades estruturantes de ensino de língua portuguesa (Escrita; Oralidade; Leitura; Análise Linguística), tendo em vista que é preciso quebrar com a antiga tendência escolar, em que o texto é usado como pretexto para trabalhar apenas regras gramaticais (BUNZEN, 2006). Ou seja, é partindo da compreensão de que as unidades estruturantes de ensino da língua portuguesa devem ser o ponto central que norteia as práticas dos professores de português nas escolas que podemos pensar num ensino que leva em consideração o contexto de produção e circulação dos textos em direção a uma aprendizagem focada no letramento linguístico.

Logo, o texto enquanto prática social deixa de estar em segundo plano e passa a ocupar um lugar central nas aulas de língua. Propiciando o desenvolvimento de habilidades comunicativas, não mais de apenas normas. Dessa maneira, o conteúdo gramatical passa a ser entendido como análise linguística, pois requer metalinguagem, isto é, reflexão (GERALDI, 2004). O ensino da oralidade letrada passa a ser equiparado

ao da escrita, segundo aponta Magalhães (2008). E o ensino da escrita e leitura precisam ter um propósito que vá além de se configurar como uma tarefa árdua. Pois, sempre que utilizamos a língua temos um propósito, uma função e é a isso que majoritariamente compreendemos como gênero textual, ou seja, usamos a língua para agir no mundo, então, é preciso ensinar para que os indivíduos sejam sujeitos plenos no mundo, cidadãos. E isto só é possível pelo letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RELATO DA EXECUÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO

1.1 Unidade estruturante de ensino: leitura

De início, eu esperei os alunos do 8ºA entrarem na aula por 5min e também nesse tempo a professora supervisora foi encerrando algumas questões do conteúdo anterior com os alunos. Tendo passado esse tempo, a professora regente me apresentou a turma e me passou a palavra. Eu estava meio inseguro, mesmo já tendo feito estágio no CAP, fiquei me perguntando se realmente eu conseguiria me conectar com a turma, pelo fato do contexto remoto dificultar bastante essa prática. De toda forma, depois de me apresentar e apresentar o projeto como um todo, passei para a leitura do artigo de opinião que tinha separado para a aula que eu trabalharia o eixo da leitura.

Logo, antes de começar a leitura, fui retomando algumas questões que observei no formulário que apliquei para conhecer a turma. Então, fui comentando que percebi que a temática que trabalharíamos era muito pertinente, não apenas pelo contexto que vivemos, mas pelo próprio interesse dos alunos pelo tema. Em seguida, perguntei se algum aluno gostaria de ler o artigo de opinião, pois sempre procuro fazer isso para treinar a leitura em voz alta dos alunos, pelo fato de perceber que, muitas vezes, alguns deles têm dificuldade em oralizar os textos e que isso também indica alguma dificuldade de compreensão dos textos, também, gostaria de colocar os alunos para interagir, visto que a maioria da turma se dizia calada. Assim, uma aluna que sempre liga a câmera se predispôs a fazer a leitura.

A partir dessa leitura, parti para a explanação do conteúdo pela exibição dos slides. E fui explorando os aspectos composicionais do gênero artigo de opinião de maneira dialogada com os estudantes.

Foquei também nas estratégias argumentativas e nos recursos linguísticos que estavam presentes no texto, como: Qual é o ponto de vista do autor? O tema chama atenção de vocês? De que forma? Uma vez que o título do texto era “Redes sociais e saúde mental: aliadas ou inimigas?”.

Partindo dessas perguntas, cheguei na questão primordial sobre o ensino do gênero textual: sua função social. Para quê que escrevemos artigos de opinião? Meu intuito, nesse sentido, era construir com os alunos, tendo em vista a leitura do artigo de opinião, um conceito para o gênero textual em questão. Visto que eu parto de um entendimento sociointeracionista da língua, que leva em consideração, além dos aspectos formais dos gêneros, o contexto de uso e de práticas de linguagem (MARCUSCHI, 2008).

Assim, além de construirmos um conceito para o gênero, observamos também a argumentação presente nele. Podemos pensar nos tipos de argumentos, como o de autoridade e evidência presentes no artigo de opinião lido. Portanto, ao final do slide, percebemos que a forma como o texto se configura está intimamente ligada ao seu funcionamento em sociedade, isto é, sua função social. Por isso que, em seguida, perguntei aos alunos qual a diferença entre argumento e opinião.

Para isso, abri uma lousa digital (*Jamboard*) e pedi que os alunos fossem editando, com suas palavras, o que era argumentação de um lado e o que era opinião do outro. Ao final desse momento, fiz a leitura dos escritos dos alunos e chegamos num consenso para a questão. Por fim, me despedi da turma, passei a atividade da aula assíncrona que era analisar outro artigo de opinião e confesso que me senti bastante satisfeito de ter conseguido a atenção dos alunos e sua participação logo na primeira aula. E isso ratificou, para mim, a importância dos projetos didáticos no fazer docente contextualizado. Além de se mostrar como uma boa estratégia de aprendizagem, também me ajudou no planejamento das aulas, visto que é impossível reger uma aula sem ter, minimamente, pensado nela antes.

1.2 Unidade estruturante de ensino: Análise linguística

Na segunda aula síncrona, como de costume, esperei os 5min para os alunos entrarem na aula e dar início a minha regência. Nessa segunda aula, por mais que eu já estivesse mais confiante sobre minha regência,

senti bastante dificuldade em planejar esse momento de forma que eu considerasse extremamente proveitosa. No entanto, depois de muitas modificações no projeto de regência, acredito que eu tenha chegado num plano pelo menos aceitável.

Então, antes de começar o conteúdo que era de orações coordenadas e conjunções coordenativas, me preocupei em perguntar se os alunos lembraram algo sobre período composto e simples. A turma respondeu que lembravam mais ou menos, mas levando em consideração as respostas sobre gramática no formulário, eu resolvi retomar esses conceitos para depois dar andamento ao conteúdo próprio da aula.

Então, abri o slide da aula e fiz essa retomada de conteúdo, uma vez que os alunos me apontaram que tinham entendido, avancei para o conteúdo de orações coordenadas e coordenativas. Trouxe as explicações no slide e fui exemplificando-as com trechos do texto lido na aula anterior, na tentativa de aproximar esse momento do que eu entendia como uma análise linguística. Fui, inicialmente, dialogando com a turma sobre a diferença entre as orações sindéticas e assindéticas, mostrando como a presença da conjunção já nos mostra o tipo da oração coordenada e, analisando os tipos de conjunções, fomos observando as diferenças das orações sindéticas, a partir do uso das conjunções.

Por fim, com o objetivo de fixar o conteúdo e fazer isso de uma maneira mais dinâmica, propus que fizéssemos um jogo, conhecido como *wordwall*, visto que a estratégia didática da gamificação tem se mostrado bastante benéfica na conquista da atenção dos estudantes e na motivação dos mesmos em participar ativamente desse processo de aprendizagem (TOLOMEI, 2017), que muitas vezes é feito de forma desraigada da realidade dos alunos. E me surpreendi com o retorno dos alunos, muitos dos que não interagem muito, começaram a abrir seus microfones e responder as perguntas do jogo, o que me deixou bem feliz por ter alcançado esse objetivo também na segunda aula, e mais ainda com um conteúdo tão temido e visto negativamente pelos alunos.

Ao final desse momento, pude perceber que os alunos acertaram grande parte das questões e também aproveitei para tirar algumas dúvidas de quem ficou sem entender alguma parte do conteúdo. Nesse momento, a professora também fez uma fala trazendo algumas

diferenças das orações coordenadas para as orações subordinadas e adiantou que no próximo ano os alunos veriam esse assunto e que não precisavam se preocupar. Senti que foi um momento bom.

Terminei a aula falando da atividade para a aula assíncrona, em que os alunos teriam que analisar partes de um outro texto, com a mesma temática do primeiro. Durante o tempo de uma semana dado para a confecção dessa atividade, trabalhei assiduamente na assistência aos meninos perante a atividade no *Classroom* da turma e percebi que muitos queriam realmente aprender e, com meu auxílio, realmente aprenderam.

1.3 Unidade estruturante de ensino: Oralidade

Agora explorarei a regência da terceira e quarta aula do projeto. Mais uma vez, inicialmente, esperei os 5min de tolerância para os alunos entrarem no google *meet* da aula. Após isso, expliquei aos alunos como seria a atividade avaliativa do bimestre que eu fiquei responsável por desenvolver com eles. A atividade consistia na produção de um podcast opinativa sobre os contos do livro Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. De início, os alunos ficaram extremamente eufóricos por ter que fazer a atividade, mas não saberem como. Observei que eles compreendiam aquela atividade com algo complicado, difícil, mesmo que uma das aulas disse que a turma deles já teve que fazer uma atividade assim no 6 ano.

Por conseguinte, comecei a aula passando um vídeo-performance da atriz Aracy Balabanian, em que a atriz faz uma interpretação do conto Felicidade Clandestina, que também intitula o livro, com o objetivo de introduzir os estudantes à leitura do livro e, posteriormente, do trabalho de produção oral. A escolha de se trabalhar com a produção oral e não com a escrita se deu pelo pouco tempo de regência que eu teria, e como não era possível trabalhar a produção escrita e sua reescrita, não fazia sentido trabalhar com a modalidade escrita da língua no projeto. Ainda, a professora supervisora me passou que os estudantes do fundamental II do CAP mesmo não tendo literatura como um componente da grade, trabalham com livros literários a partir de uma proposta de fruição, de convite a literatura, e era justamente isso que eu queria fazer.

Dando andamento a primeira aula para trabalhar a oralidade, depois de ter passado o vídeo eu perguntei se eles já conheciam algum

texto ou livro de Clarice, se eles gostaram da contação apresentada e se alguma coisa chamou a atenção deles na história. Com isso, vários alunos se colocaram a falar que gostaram do conto, até pelo fato dele se passar em Recife. Os alunos trouxeram observações sobre o texto que eu considereei, inclusive, avançadas para uma turma de 8º ano, o que me deixou empolgado com a aula e com a proposta de produção. Assim, discutimos sobre como Clarice consegue escrever sobre questões tão cotidianas de forma tão poética.

Em seguida, apresentei um vídeo opinativo sobre o livro em questão, em que é apresentado o livro em maneira de compartilhamento de leitura, para que os alunos enxergassem o que eles deveriam fazer no podcast futuramente. Afirmei que eles poderiam não gostar dos contos, pois é um direito do leitor (PENNAC, 1993, p.139) e que isso seria importante para a argumentação deles, isto é, eles precisariam defender esse ponto de vista em cima de justificativas plausíveis e estratégias argumentativas estudadas nas aulas anteriores.

Em sequência, eu apresentei um slide para explorar as questões orais importantes para a produção de um podcast resenha de um conto, levando em consideração o uso da argumentação e o uso de elementos paralinguísticos na construção desse gênero oral. No final da apresentação, trouxe os requisitos para a produção oral e fiz as separações dos grupos e das escolhas dos contos. Estava programado uma apresentação de dois podcasts sobre o livro Felicidade Clandestina, também no intuito de exemplificar o que eu esperava das produções dos alunos, mas, por conta do tempo, deixei isso como uma parte da atividade assíncrona.

No último momento da primeira aula, expliquei aos estudantes que a aula assíncrona consistiria na apreciação dos dois podcasts disponibilizados e também na organização dos alunos que ainda não tinham grupo ou conto escolhido. Assim, deixei a produção dos podcasts como atividade assíncrona, juntamente com um link para um documento do google com a divisão dos grupos e contos para os alunos que não tiveram já feito essa divisão pudessem se organizar de maneira remota para a confecção da atividade. Como também, os avisei que teríamos um convidado na nossa última aula para fazer uma fala sobre sua experiência com a escrita de Clarice e apreciar as produções dos alunos.

Na segunda aula separada para o eixo da oralidade, eu planejei para que fosse um momento de culminância das produções dos alunos.

Assim, esperei os 5min de tolerância para o início da aula e depois passei para a apresentação do convidado. O convidado foi um colega de graduação meu e ele trouxe uma fala muito boa sobre sua experiência com Clarice, como sua escrita tocou a vida dele e assim foi possível interagir bastante com os alunos, pois muitos colocaram que também se sentiram bastante tocados com os contos.

Apesar de terem alguns poucos alunos que não gostaram do conto que pegaram para a produção do podcast (alguns deles argumentaram que a escrita de Clarice era difícil de entender, e por isso não gostaram), a grande maioria se sentiu tocado e me confessaram que a atividade fora sido prazerosa de fazer, mesmo que todos concordassem que fosse trabalhosa. Nesse momento, ratifiquei a importância de primeiro ler o conto para apreciar e depois fazer uma leitura mais aprofundada e reflexiva para analisar (MOISÉS, 2014).

Logo, muitos alunos iam abrindo a câmera e comentado que tiveram todo um trabalho de pesquisa sobre o conto e a vida da autora para entender melhor o contexto de produção do livro e do que o conto queria passar. Inclusive, muitos fizeram uma reflexão muito boa sobre a vida de Clarice e como isso aparecia em sua escrita. Mesmo que tenha dado muito trabalho, segundo os alunos, eu sempre comentava que isso era muito importante para o aprendizado deles, visto que análise e argumentação requerem trabalho.

Tendo passado esse muito, mesmo antes de eu colocar os podcast para tocar, muitos alunos confessaram que gostaram bastante, não só do conto, como do trabalho de pesquisa feito para melhor entendê-lo, até mesmo houve alunos que disseram ter criado interesse em ler todo o restante do livro, coisa que muito me alegrou, já que meu objetivo primordial era justamente esse: fazer um convite à leitura mesmo que trabalhando habilidades linguísticas, pois não há e não é preciso que haja separação entre esses dois aspectos de uso da língua. Pude perceber como foi proveitoso trabalhar com esses dois aspectos e me surpreendi muito, porque acreditava ter dificuldades em fazer algo assim.

Dessa maneira, após esse diálogo inicial, coloquei as produções orais dos alunos para tocar e a cada término de podcast eu fui comentando com eles como eu estava feliz em observar que eles compraram a ideia e a executaram tão bem. Fiquei muito animado com a habilidade que eles tinham de fazer o podcast de maneira a não repetir a história

do conto, mas trazer um resumo de seu enredo e ainda argumentar sobre ele, trazendo questões da vida da autora e interpretações próprias, o que me mostrou bastante autoria dos estudantes.

Ao final da aula e da minha regência, reafirmei que a aula assíncrona seria um momento separado para os alunos subirem os áudios no *youtube* da escola e fiz uma fala pessoal da minha experiência com Clarice, que perpassa desde o início da minha vida de leitor, até um dos meus livros preferidos da vida que é *A Paixão Segundo GH*. Depois, me despedi dos alunos agradecendo pelo companheirismo, pela atenção e toda atenção me dada durante aqueles poucos dias que estivemos juntos. Acredito que os momentos com os estudantes foram de muito aprendizado, tanto para mim como para eles, e foi muito legal sentir que o meu medo de que eles não se envolvessem, pelas dificuldades de engajamento do ambiente remoto, foi superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio de regência III me mostrou que, a partir do planejamento cuidadoso dos momentos da regência, era possível fazer um trabalho bem feito e preocupado com a realidade dos alunos do ensino básico. Algo que durante meu processo de escolarização pouco vivi. Parece-me que a tão chamada “utopia” da educação de qualidade agora não é algo tão distante da minha prática docente.

As dificuldades encontradas nesse caminhar dizem muito mais respeito ao contexto remoto de ensino, que prejudicou as relações interpessoais entre professores e alunos, do que sobre o processo propriamente dito. Ainda assim, sinto que foi possível superar várias barreiras nessa experiência de estágio e entender que até os alunos pouco acostumados a esse modelo novo de ensino, que se impôs em consequência da pandemia da corona vírus, puderam igualmente superar barreiras com o meu auxílio.

Em um momento de descrença minha perante a profissão que escolhi seguir, não pelo trabalho em si, mas pelo contexto extremamente problemático que os docentes desse país vivem, eu pude sentir que meu trabalho valeu a pena, que contribuí com diversos universos dentro daquela sala de aula de uma chamada no *google meet*. É exatamente isso que sempre busquei quando quis trabalhar com educação, contribuir para o crescimento das pessoas. A resposta que mais

me tocou de forma pessoal foi “espero que ele continue sendo professor” o que veio a me confirmar de que eu estou no caminho certo.

Ao nível profissional, o estágio de regência propicia que aprendamos com os melhores sobre como ser melhores em nossa prática docente. Fico muito grato por ter passado por essa experiência. Nesse pequeno contexto de Colégio de Aplicação e UFPE eu entendi ser possível um trabalho de qualidade e aprendi como fazê-lo. Espero que os docentes que contribuem continuamente para a formação de professores também não deixem de fazê-lo com tanta excelência como eu tive a oportunidade de vivenciar.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. Escrita, gênero e interação social. São Paulo: **Cortez**, 2011.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2006.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: **Editora Ática**, 2004.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia oral. **Estudos Linguísticos**, V. 11, P. 137-153, 2008.

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

MENDONÇA, M.R.S. Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para cidadania. **Construir Notícias**, V. 21, 2005.

MOISÉS, M. A análise literária. São Paulo: **Editora Cultrix**, 2014.

PENNAC, D. Como um romance. Rio de Janeiro: **Rocco**, 1993.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2012.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Polifonia**, V. 5, P. 27-48, 2002.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em foco**, V. 7, P. 145-156, 2017.

RELAÇÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS E A INCLUSÃO ESCOLAR

MARIA ESTELY RODRIGUES TELES¹
IGOR GABRIEL LEAL²

RESUMO

Desde que a pandemia da Covid-19 iniciou no mundo, a educação não foi e nem é mais a mesma. Com o distanciamento social, os espaços educacionais encontraram nas tecnologias uma alternativa para dar continuidade à educação escolar por meio do ensino remoto emergencial. No entanto, educadores se depararam com obstáculos formativos, estruturais e materiais que dificultaram o acesso, seja de alunos com ou sem tecnologia e/ou com ou sem deficiência, por exemplo. O objetivo deste trabalho é analisar e propor reflexões sobre o conceito de inclusão digital à luz da contradição entre os avanços tecnológicos e o acesso e uso destes recursos por alunos da rede pública. A partir de uma revisão de literatura, entendemos que a inclusão, a exclusão e os aspectos sociais, econômicos e políticos que atravessam estes conceitos ampliam a visão de uma educação de qualidade. Essa discussão emana de questões e hipóteses, das necessidades e da defesa que especialistas, educadores e pesquisadores fazem sobre a importância da inclusão digital. Conclui-se, que a tão quista acessibilidade para todos não logrou êxito, pelo contrário, escancarou nuances de uma exclusão não apenas digital, e que precisa urgentemente de políticas públicas para incluir os menos favorecidos.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Inclusão digital.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, teles.estely@gmail.com;

2 Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, igorleal154@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Não há como falar em inclusão digital sem falar do contexto pandêmico no qual estamos imersos. No mundo todo as escolas, seus profissionais e famílias enfrentaram dilemas de cunho material, financeiro, emocional e psicológico. No ápice da pandemia, para não “perder” o ano letivo, as instituições educacionais optaram pelo ensino remoto emergencial. Neste formato, as aulas foram planejadas para atender as emergências sanitárias de distanciamento físico entre as pessoas.

A válvula de escape emergencial buscou, dentro das respectivas limitações durante o ano de 2020, atender uma demanda de alunos no mundo inteiro em diversas etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Os professores tiveram que se reinventar, inovar suas práticas e buscar metodologias e estratégias nunca antes usadas. Além disso, tiveram que aprender a utilizar tecnologias, mídias e plataformas virtuais visando o processo educacional.

Portanto, muitos foram os obstáculos encontrados para a consecução de práticas educacionais no contexto de ensino remoto emergencial. Ou seja, apesar da motivação em atrelar segurança e educação, o processo de ensino e aprendizagem durante esse período escancarou as desigualdades sociais intrínsecas ao uso de tecnologias.

Dados do Painel COVID-19 revelam que houve aumento do uso da internet, mesmo em classes mais baixas. Cerca de 80% dos alunos de 16 anos ou mais tiveram aulas remotas. Destes usuários, 36% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas. Entre as barreiras estão o acesso aos professores para tirar dúvidas (38%), baixa qualidade da internet (36%) e ainda o desânimo para os estudos (33%).

Diante disso, tomamos por indagação: até que ponto o ensino remoto emergencial, dentro das condições da realidade brasileira, foi efetivo e inclusivo, principalmente para a camada social historicamente marginalizada? Ou seja, traçamos, por meio de uma revisão bibliográfica, um paralelo analítico sobre as condições de acesso e uso das tecnologias, buscando reconhecer o protagonismo disputado entre os processos educacionais e as práticas inovadoras, e o abismo social exposto pelo contexto pandêmico.

Partimos, assim, de uma expectativa contraditória em relação ao uso das tecnologias. Isso porque, as políticas educacionais depositam

nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) a missão da inclusão (BARRETO, 2009), contudo, deixam de considerar os requisitos mínimos para o acesso a estas tecnologias, a saber: equipamentos, redes de conexão e mesmo o conhecimento necessário para sua utilização.

Nossos entendimentos e hipóteses coadunam para a reflexão de que as tecnologias não garantem a inclusão aos processos educacionais, na verdade, elas necessitam de um movimento de práticas pedagógicas inclusivas e estruturas de rede e de equipamentos para que alcancem seu real potencial educacional.

Desta forma, buscando desenvolver as reflexões intrínsecas a esta hipótese apresentamos como objetivo deste trabalho: analisar e propor reflexões sobre o conceito de inclusão digital à luz da contradição entre os avanços tecnológicos e o acesso e uso destes recursos por alunos da rede pública.

Para embasar a discussão tomaremos os pressupostos teóricos de Freire (1987; 1981), que aborda questões relacionadas a uma educação libertadora e transformadora; Sorj (2018) que discute a tecnologia no contexto cultural em que vivemos; e Sasaki (2010) que trata sobre a inclusão e seus nuances, e autores que ampliam a discussão. Buscamos, assim, compreender as relações entre as engrenagens sociais e os contextos em que vivemos para tentar implementar

práticas pedagógicas vigentes aos fins educacionais da escola. Consideramos que profissionais, alunos e toda a comunidade escolar não devem ser alheios ao que acontece no mundo, pelo contrário, devem ser ativos, críticos e transformadores da sua realidade.

METODOLOGIA

Para analisar e propor reflexões sobre o conceito de inclusão digital à luz da contradição entre os avanços tecnológicos e o acesso e uso destes recursos por alunos da rede pública proposto neste trabalho, partimos de uma revisão bibliográfica. Logo, este texto remonta a uma pesquisa acerca de autores que tratam sobre o tema, bem como, autores que complementam as reflexões e nos instigam a pensar sobre a inclusão e as tecnologias dentro de um panorâma analítico mais amplo.

A pesquisa acerca de um tema consiste em uma investigação metódica sobre um assunto específico, com vista à esclarecer os aspectos

em estudo (BASTOS; KELLER, 1995). No caso do texto aqui proposto buscamos responder o questionamento levantado na seção de introdução sobre: até que ponto o ensino remoto, dentro das condições da realidade brasileira, foi efetivo e inclusivo, principalmente para a camada social historicamente marginalizada?

Gil (2002) indica que a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder o problema. Nesse sentido, ao propormos este estudo buscamos tecer compreensões sobre a inclusão tecnológica para além de nossas reflexões pessoais. Daí o movimento dialético com os autores que fundamentam teoricamente este estudo.

As reflexões e análises que aqui apresentamos partem de nosso entendimento sobre conceitos e teorias do embasamento teórico e discussões de autores referências neste estudo. Esta relação dialética entre discussões de autores, os dados sobre o contexto brasileiro, e nossas próprias reflexões, pressupõe um entendimento conjunto entre a teoria, a realidade e as compreensões dos pesquisadores responsáveis por este texto.

A revisão bibliográfica aqui proposta se faz importante, pois, a partir de referências teóricas já analisadas e publicadas, damos ênfase ao conhecimento já construído sobre o tema, tendo, assim, condições para responder aos nossos próprios questionamentos e, para além disso, propor aspectos a serem refletidos em conjunto no ambiente acadêmico.

INCLUSÃO, TECNOLOGIA, AÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz em seu texto aspectos importantes sobre a inclusão. Isso pode ser verificado desde princípios fundamentais apresentados no art. 1 aos princípios gerais que apontam, por exemplo a igualdade de oportunidades e a efetiva participação e inclusão na sociedade de todos. O documento embasador da legislação brasileira visa a construção de uma sociedade com inclusão plena, ou seja, em que todos, sem distinção alguma, participem e tenham seus direitos alcançados com equidade nos aspectos sociais, culturais, educacionais, políticos e econômicos (BRASIL, 1988). Nesse sentido, Sasaki (2012, p. 1) indica que:

As seis dimensões da acessibilidade são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

De acordo com Romeu Sassaki (2010) é preciso entender as dimensões que envolvem o ato de incluir, sendo elas: arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, metodológica e atitudinal. Entende-se assim que a inclusão não está ligada apenas às pessoas com deficiência, apesar destas terem esse direito legítimo inquestionável. Além disso, o autor aponta que essas dimensões devem estar permeadas pelo uso de todos os tipos de tecnologias.

A partir desse entendimento, não se pode deixar de refletir sobre a inclusão escolar, principalmente nos dois últimos anos, nos quais percebemos as adequações (ou falta delas) que as escolas tiveram que empreender por conta do vírus Covid-19 e suas consequências.

Atualmente, caminhamos para um cenário de pós-pandemia, mas também de constantes transformações científicas e tecnológicas. Com isso, a discussão acerca da palavra inclusão toma outros rumos e conceitos, que giram em torno do significado e representações que esta palavra traz, como por exemplo inclusão digital e inclusão tecnológica.

Inclusão digital designa a condição daqueles que têm acesso frequente ou facilitado a computadores e à internet, bem como a outros equipamentos de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e possuem habilidades para utilizá-los de forma autônoma e crítica para busca e tratamento de informação, utilização de serviços online, comunicação, entretenimento, educação e produção de conteúdos, entre outras possibilidades, tendo em vista a sua inclusão social. A exclusão digital indica, em contraste, a condição daqueles que se encontram alijados do acesso e da utilização autônoma dessas tecnologias digitais e seus benefícios ou processos por elas possibilitados (FERNANDES; BRAGA, 2018, p. 333).

A definição de inclusão e exclusão dada por Fernandes e Braga (2018) nos ajuda a refletir sobre a realidade da existência da exclusão digital, e quem ninguém até agora sabe se políticas públicas surgirão para investir, de fato, para que a inclusão digital se efetive. É importante ressaltar que este investimento perpassa por condições estruturais, materiais e de recursos humanos.

Ademais, vivemos na era da *cibercultura*, que segundo Lévy (1999) refere-se ao contexto. O curioso diante da sociedade *cibercultural* é que as discussões sobre o enfrentamento dos desafios diante da revolução tecnológica acontecem desde 2003, em âmbito internacional com a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI) e em âmbito nacional desde 2000 a partir de decreto federal para a viabilização da inclusão digital. Alguns avanços foram constatados, mas não suficientes, inclusive, em relação aos processos educativos (FERNANDES; BRAGA, 2018).

Por conta desta constatação, evidencia-se que:

A educação cívica para a democracia na sociedade da informação deve fortalecer os valores associados à cultura oral – ouvir e sentir, de fato, o outro – e à cultura escrita – argumentar, refletir. Em suma, deve proteger e distinguir entre a temporalidade instantânea imposta pela velocidade eletrônica e a temporalidade do cérebro e das emoções humanas (Sorj, 2018, p. 150).

Outro termo emerge dessa análise: o de inclusão tecnológica. De acordo com Carvalho e Ferreira (2018) o conceito abrange as concepções de políticas, ações e discurso de acesso às tecnologias da informação e comunicação, inclusão digital e apropriação dos recursos tecnológicos.

Desta maneira, as preocupações e análises sobre os benefícios e/ou malefícios da internet e sua popularização, principalmente no tocante à democracia devem ser aprofundadas, pois, incluir digitalmente o cidadão remete a um exercício democrático, uma vez que a inclusão digital é considerada um caminho viável para a cidadania democrática esperada neste tempo de interações em espaços não virtuais e virtuais,

ou seja, temos a verdadeira *e*-cidadania³. No entanto, essa formação requer:

[...] educar para defender e proteger nossa privacidade e para que a regulação pública limite o uso indiscriminado dos bancos de dados deverá ser parte do currículo escolar, numa disciplina dedicada ao uso crítico da internet” (SORJ, p.150, 2018).

Alinhada às discussões de Paulo Freire (1987), parte-se da ideia da “educação como prática de liberdade”, nós enquanto seres políticos devemos nos inteirar e sermos pessoas conscientes e críticas para transformar a realidade que nos acomete. Alfabetizar por alfabetizar não garante essa consciência é preciso ser letrado. Neste contexto surgem não apenas os multiletramentos (ROJO, 2009), mas também o letramento digital (BUZATO, 2009).

No ambiente virtual alguns pontos devem ser esclarecidos, como por exemplo, o fato de não existir garantia de veracidade sobre os dados colocados na rede, sendo necessária uma leitura crítica. Pontua-se também que a cultura da internet é permeada por uma cultura escrita originada de uma cultura falada vista muitas vezes como sem ou pouca reflexão, sem falar de uma tendência a um fechamento cognitivo e emocional.

Portanto, a inclusão tecnológica poderia ser considerada um direito humano, tendo em vista que o desenvolvimento tecnológico é resultado do trabalho de sujeitos e grupos diversos ao longo da história (ALMEIDA, 2011). Ou seja, pensar em inclusão é pensar nos nuances para que ela ocorra, inclusive dentro do âmbito da escola com seus dilemas existentes no processo de ensino e aprendizagem nas etapas e modalidades de ensino, principalmente das escolas públicas brasileiras.

INCLUSÃO DIGITAL: PARA QUÊ?

Percebemos que a tecnologia tem avançado de modo acelerado, sobretudo nas últimas décadas. A escola por sua vez tem acompanhado

3 É a prática de direitos e deveres dados às pessoas que vivem na *cibercultura*.

de forma defasada os desenvolvimentos tecnológicos ocorridos em todo o mundo. Uma prova disso foram as dificuldades enfrentadas por educadores ao alinhar e tentar lidar com as tecnologias e a continuidade da educação escolar durante o ensino remoto emergencial. Assim, as reflexões apresentadas aqui até o momento, conduzem-nos a pensar sobre também sobre o público alvo desse ensino e como a tecnologia tem chegado à população, sobretudo a população de baixa renda, última camada social a acessar os bens culturais e sociais produzidos.

É fato que, com a popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), cada vez mais brasileiros têm acesso a estas tecnologias, mas a equidade e a qualidade desse acesso ainda deixa a desejar. O relatório da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD) indica que 82,7% dos domicílios do país utilizavam a *internet* em 2019, 3,6 pontos percentuais a mais em relação a 2018 (PNAD, 2021).

Percebemos que este aumento em pontos percentuais é um avanço na questão do acesso às tecnologias, sobretudo nas áreas rurais, nas quais, pela primeira vez na história, mais da metade da população (55,6%) acessa a *internet* (PNAD, 2021). Contudo, ao compararmos estes dados de acesso à internet aos inúmeros problemas relatados durante a pandemia da COVID-19, na questão da conexão e precariedade de equipamentos, alguns questionamentos podem ser empreendidos.

O primeiro questionamento que se mostra claro é a questão da qualidade do acesso à *internet*. Percebemos que a qualidade do acesso à *internet* é limitada, o que também pode ser estendido para a qualidade dos equipamentos a que têm acesso grande parte da população.

Outro questionamento refere-se aos usos que se têm feito das tecnologias, inclusive das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A utilização indiscriminada e sem um processo de reflexão por parte dos usuários já tem tido efeitos na sociedade. Exemplo disso é a disseminação e (pior ainda) a crença na veracidade das inúmeras *fake news* divulgadas nos últimos anos. Além disso, percebemos que

O percentual de pessoas que acessaram a Internet para enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail permaneceu como o

mais elevado, ficando em 95,7% em 2019. A segunda finalidade mais frequente foi conversar por chamadas de voz ou vídeo (91,2%), proporção que vem aumentando desde 2016, assim como a proporção de pessoas que utilizaram a Internet para assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes (88,4%). Por outro lado, o percentual de pessoas que acessaram a Internet com a finalidade de enviar e receber e-mail (correio eletrônico) vem se reduzindo a cada ano, chegando a 61,5% em 2019 (PNAD, 2021, p. 9).

Percebemos assim que a comunicação tem sido o principal motivo das pessoas acessarem a *internet* por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, seguido de opções de entretenimento. Não podemos, e nem faz parte de nossas reflexões, afirmar que a comunicação ou o entretenimento não geram conhecimento. Contudo, ao percebermos as inúmeras dificuldades das pessoas em acessar informações de qualidade, nos questionamos sobre quais as fontes de informação e conhecimento têm acesso a grande maioria da população.

Diante do exposto, podemos afirmar que o acesso não tem gerado inclusão. Isso porque, a inclusão, do ponto de vista educacional, significa potencializar a formação dos sujeitos para uma *práxis* transformadora (RODRIGUEZ, 2009). Esta *práxis* transformadora, no contexto da pandemia, se mostrou como um horizonte longínquo para a maioria dos brasileiros. Isso porque:

Las nuevas tecnologías están colaborando con un crecimiento de la circulación de saberes y de información. Sin embargo, también se constata que esta curva creciente es acompañada por otra curva, también creciente, asociada a una sensación de saturación ante tanta información y la imposibilidad de realizar las conexiones necesarias y pertinentes para entender su sentido, significarla, criticarla, discutirla e interiorizarla (Vivanco, 2015, p. 306).

Busca-se, assim, romper com a tendência que se tem construído em relação ao uso das TIC. Para Echalar e Peixoto (2017, p. 395):

Se considerarmos o percurso de construção do conceito de inclusão digital, veremos que este é tributário da economia capitalista e das políticas públicas propostas aos

países denominados pobres ou em desenvolvimento. A definição de exclusão digital se dá em função de um retardo no acesso às tecnologias digitais, que toma como

referência um determinado padrão de acesso e uso destas tecnologias. O seu oposto, a inclusão digital, também tem o mesmo padrão de referência: os chamados países em desenvolvimento que se caracterizam por um uso intensivo de tecnologias.

Logo, esta inclusão digital, sob a égide neoliberal capitalista propõe que o acesso às tecnologias garante a inclusão. Contudo, como temos refletido até o momento, não há garantia de que o acesso gere inclusão, tanto pela qualidade do acesso, quanto pelo uso que se faz deste acesso.

É preciso assim, lançar mão de políticas que garantam sim uma maior qualidade de conexão à internet e acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Sobretudo no ambiente escolar, já que como nos aponta Vivanco (2015) a incorporação das TIC nestes espaços tem a potencialidade de valorizar as diversidades na atual conjuntura das políticas homogeneizadoras. Contudo, percebemos que este acesso tem de ser acompanhado de reflexões conjuntas e que levem os usuários a um uso crítico das TIC.

Garantir que o acesso às TIC e às inúmeras fontes de informação da *internet* sejam mediados por processos educacionais (ainda que não formalmente escolares) parece ser o caminho para que haja, de fato, a inclusão. Nesse sentido, estendemos o conceito de inclusão para a questão do acesso e das formas de utilização que se fazem dos recursos de *internet* e equipamentos digitais.

Ao considerarmos que toda a prática educativa implica uma visão/concepção de seres humanos e de mundo (FREIRE, 1981), entendemos que a realidade mediada pelos recursos digitais é incontornável e produz efeitos nas pessoas. A inclusão digital, nos parâmetros aqui discutidos, com vista a ampliar o acesso crítico às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, levam-nos a considerar que:

En las propuestas de incorporación de las TIC en educación, se observa que básicamente responden a tres enfoques o intencionalidades: a intencionalidades pedagógicas, a intencionalidades orientadas a la inclusión

social –que puede lograrse a través de la inclusión digital– y, por último, las más próximas a aspectos culturales (VIVANCO, 2015, p. 306).

Tendo em vista estas três intencionalidades descritas por Vivanco (2015), sustentamos que se pode alcançar a inclusão social por meio da inclusão digital. A isto relacionamos a concepção das TIC's enquanto *objetos culturais* (VIVANCO, 2015). Pensar nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação deste ponto de vista nos favorece a pensar em ações institucionais, políticas, ou mesmo individuais que possam desencadear reflexões por meio e durante o uso das tecnologias.

Entendemos, por fim, que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm configurado as formas pelas quais o ser humano habita e age no mundo. Cabe a nós, seres humanos, empreender formas para que este uso leve à uma inclusão digital que seja estendida para a pretensa inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu da hipótese de que as tecnologias não garantem a inclusão aos processos educacionais, na verdade, elas necessitam de um movimento de práticas pedagógicas inclusivas para que alcancem seu real potencial educacional. Contudo, relegar apenas às práticas pedagógicas o sucesso do uso das TIC's seria deixar apenas à cargo das instituições de ensino a missão da inclusão. Ainda que seu papel seja determinante, percebemos por meio das teorizações sobre inclusão e exclusão a necessidade de um apoio governamental mais amplo, tanto na questão dos investimentos em equipamentos, quanto na disponibilidade de redes de comunicação.

Nesse sentido, buscando atingir o objetivo proposto de analisar e propor reflexões sobre o conceito de inclusão digital à luz da contradição entre os avanços tecnológicos e o acesso e uso destes recursos por alunos da rede pública, utilizamos de autores que promovem reflexões sobre a sociedade, a tecnologia e suas relações. Tais teorizações nos levaram a perceber que a tão quista acessibilidade digital para todos, no contexto pandêmico brasileiro, não logrou êxito, pelo contrário, escancarou nuances de uma exclusão não apenas digital, e que precisa urgentemente de políticas públicas para incluir os menos favorecidos.

Entendemos, desta forma, que a carência em relação a uma “estrutura digital” que possibilitasse um ensino remoto de qualidade perpassa de forma crucial a ação do poder público, visto que, as condições de acessibilidade não condiziam com as necessidades para sua efetivação. De seu lado, a escola, seus profissionais e comunidades se desdobraram para amenizar a desigualdade social manifestada e escancarada pela necessidade do uso da tecnologia.

Foi possível perceber, por meio das teorizações e dados abordados neste estudo, que a desigualdade social possui múltiplas facetas. Sua manifestação no campo das tecnologias apenas levou a compreender que as mazelas sociais presentes no Brasil fazem com que a população acompanhe em um ritmo desacelerado o pretenso progresso global.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. (2011). “Escola, currículo, tecnologias e desenvolvimento sustentável”. Revista Científica e-curriculum, v. 7, n. 1. [Disponível na internet: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5633>, acesso em 27/1/2015.]

BASTOS, C. L.; KELLER, V. Aprendendo a aprender. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, J.; FERREIRA, G. M. Inclusão tecnológica (verbete). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 336-339.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FERNANDES, J. R.; BRAGA, F.M. Inclusão digital (verbete). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 336.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. **Educação de jovens e adultos na América Latina**: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009. 180 p. ISBN 9788585644116.

SORJ, B. Democracia e sociedade da informação (verbetes). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

p. 149-151.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: RECITAL DE POEMAS ESCOLHIDOS

MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA¹
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²
CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO³

INTRODUÇÃO

A necessidade da alfabetização nos dois últimos anos exigiu um esforço redobrado dos docentes, pois a vivência da pandemia instaurou um novo modo de estudar e manter vínculo com os estabelecimentos escolares.

Nesse período pandêmico em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a docente regente da turma desenvolveu um projeto de leitura tendo como foco desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação leitora do indivíduo. As estratégias de

- 1 Graduada em Letras/Português pela UESPI. Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo INTA, Especialista em Psicopedagogia. Professora da Rede Pública Municipal de Caraúbas do Piauí – PI. remacosm@gmail.com
- 2 Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI) e em Gestão Municipal de Educação (UFPI); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxingó – PI e professora do Ensino Superior na FAESPA. damascenopedagogico@gmail.com;
- 3 Mestranda em Artes, Museologia e Patrimônio (UfdPar); Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pelo INTA – Ce. Professora da rede Municipal de ensino de Parnaíba e da Unip. tiachrisphb@gmail.com.

leitura devem permitir que os alunos planejem a tarefa geral de leitura. Segundo Ana Maria Machado o papel da literatura na formação da criança é que ela permite sonhar, enfrentar medos, vencer angústias, desenvolver a imaginação, viver outras vidas, conhecer outras civilizações, por isso, precisa-se desenvolver nos alunos da Educação Infantil e do Anos Iniciais do Ensino Fundamental o apreço pelo literário.

Para formar bons leitores literários, o primeiro passo é o professor selecionar bons textos literários para oferecê-los aos alunos. O trabalho de leitura literária convém dar partida com a oralidade. Nesse sentido, os poemas são bastante apropriados.

Durante a execução e culminância do projeto a realização do recital objetivou-se dos estudantes expressarem-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, poemas com entonação adequada e observando as rimas, buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses e apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridade, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para realização do Recital de poemas escolhidos foram desenvolvidas as seguintes atividades: a professora Maria dos Remédios Nunes da Costa, primeiramente, lançou a proposta em forma de desafio à turma. Prossegui com as orientações via material impresso e pelo grupo de whatsapp. Incentivou a turma a pesquisar poemas e escolher um que lhe agradasse. Solicitou a colaboração da família quanto ao acompanhamento, ensaios e motivação de cada aluno.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura para ser praticada no ambiente escolar necessita de promotor. O professor é a pessoa destinada para esta finalidade a fim de motivar e criar condição para que a prática leitora seja uma constante

na vida do estudante na fase de alfabetização. Vera Maria Tieztmann Silva (2009, p.35) ressalta que a leitura “pode proporcionar ao leitor momentos de prazer, de humor, de esperança, de consolo, de reabastecimento de energia, de conhecimento de coisas novas.” Esta é uma rica experiência, da qual todos deveriam ser oportunizados e cabendo a escola um papel decisivo nesse processo. A criança inserida em práticas leitoras que favoreça sentir-se desafiada terá contribuições efetivas em seu desenvolvimento estudantil e pessoal.

Para que o letramento literário ocorra, acreditamos que a escola precisa dar destaque no processo de alfabetização, a fim de que a prática de leitura da poesia e outros gêneros textuais e literários seja efetiva. usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como a inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedade letradas como a nossa. (PAULINO, 2001, p. 118).

Conforme citado, a leitura literária quando feita na escola passa por um processo de escolarização e ela se apropria da literatura para atender a seus fins educativos e formadores. Acreditamos que de modo engajado família e escola, verdadeiramente, a leitura literária fará parte da vida de cada criança/estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Recital de poema escolhidos foi possível a partir do desejo e ousadia da professora titular da turma do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal Adrião Portela que juntamente com as famílias dos estudantes engendraram parceria.

A turma era composta de dezesseis estudantes com perfis variados. Diante da heterogeneidade da turma, a parceria família/escola foi de muita valia, pois todos estavam preocupados com o desenvolvimentos de cada criança.

No ínterim do desenvolvimento do projeto de leitura e da realização do recital a docente buscou sempre engajar, motivar e criar condição de ampliação das práticas de leitura de seus estudantes.

Em preparação ao grande momento de encantamento, beleza e deleite as crianças não mediram esforços para dar o melhor de si. De modo majestoso doze estudantes apresentaram, encenaram, alegraram e encheram de orgulho e alegria a professora e seus pais e auxiliares de estudos.

Para o momento do recital foi organizado um ambiente acolhedor. Também foi disposto imagens dos autores e dos poemas selecionados.

Por fim, cada criança mostrou seu talento a todos os presentes: pais, professores, Secretário Municipal de Educação, diretora da escola e os servidores de apoio. Com a realização do recital mostrou-se quão possível é desenvolver práticas que mobilizam, engajam, valorizam e incentivam todos os envolvidos na Educação das crianças do ciclo de alfabetização.

Pelas razões apresentadas defende-se que a solidariedade, empatia, boa vontade, desejo e doses de ousadia são capazes de inspirar, transformar e educar significativamente cada cidadão em formação tornando-os protagonistas de suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da estratégia de ensino e aprendizagem empreendida entre professora e os estudantes do segundo ano, no ano letivo de dois mil e vinte e um, reafirmam o poder que uma educação com atores compromissados é possível, benéfica e estimuladora.

Diante do exposto, aspira-se que outras atividades carregadas de significados, encantamento e habilidades sejam planejadas e executadas ao longo da carreira docente e discente a fim de que alcancem êxito.

Palavras-chave: poemas; letramento, docente, estudantes, família.

REFERÊNCIAS

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: por vielas e alamedas**. Revista da FACED. N.05. 2001.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O CLUBE DE LEITURA “INTERADOS” NA FORMAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURAS

FERNANDA KELLY DA SILVA ALVES¹
JULIANA GEÓRGIA GONÇALVES DE ARAÚJO²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da experiência como bolsista no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O Programa é uma ação conjunta com o MEC (Ministério da Educação) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com o propósito de atender os estudantes de licenciaturas dos Institutos de Ensino Superior (IES) em parceria com as escolas da rede pública de ensino.

O PIBID do Subprojeto de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) campus Ceará na edição de 2020-2022 teve atuação em três escolas de Ensino Estadual, sendo elas: Escola Camilo Brasiliense localizada em Antônio Diogo, cidade Distrito de Redenção, E.E.M.Dr. Brunilo Jacó situada também na cidade de Redenção e a instituição de ensino, Danísio Dalton da Rocha Corrêa em Barreira.

Neste sentido, o Programa PIBID traz sua grande importância para estudantes nacionais e internacionais, uma vez que a inserção no cotidiano das escolas públicas do Maciço de Baturité³ possibilita a troca e

1 Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB, kelly5751@outlook.com;

2 Prof. Dr pelo Curso de Letras- Português/Literatura da Universidade Federal do Ceará - UFC, jgeorgia.araujo@unilab.edu.br;

3 Localizada no sertão central cearense, a região é formada por treze municípios: Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoíaba,

partilha de saberes, assim como ferramenta de combate para diversas formas de discriminação e preconceito na sociedade, tendo em vista que por meio das experiências durante este processo de formação, as ações enriquecerá a prática do futuro profissional docente.

O projeto concede aos discentes das licenciaturas, elaborar, planejar e executar atividades para alunos da rede pública, uma vez que o novo contexto educacional devido à pandemia da Covid-19 que ainda enfrentamos, trouxe consigo consequências que impactaram diretamente na aprendizagem dos educandos. As tarefas aplicadas pelos bolsistas do PIBID tem cooperado para um melhor aperfeiçoamento e fortalecimento de práticas em sala de aula, a partir das novas metodologias de ensino visando uma educação de qualidade para todos.

Portanto, a partir desta breve apresentação, buscamos abordar neste presente trabalho sobre a significativa relevância da leitura, a partir da importante atividade de contribuição do Clube de Leitura como instrumento de formação e transformação na vida dos alunos. Neste sentido, a ação colabora para o fortalecimento de práticas de leituras já realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, porém é importante refletir sobre as propostas de leituras a serem realizadas e qual a sua finalidade para o exercício da prática.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar as contribuições acerca do Clube de Leitura, atividade elaborada pelos bolsistas do Programa Pibid-Letras para o desenvolvimento de práticas de leituras para alunos de 1º e 2º de uma Instituição de Ensino Estadual de Nível Médio situada na cidade de Redenção-CE. A pesquisa de cunho qualitativo e exploratório se dá por meio das análises com as experiências tidas com o Clube de Leitura.

Neste sentido, primeiramente partiremos da investigação das vivências e depois para os fundamentos teóricos que sustentaram as discussões deste trabalho, a partir das contribuições de autores

Acarape, Redenção, Barreira e Ocara. "A população de 242.385 habitantes tem densidade média de 65,38 habitantes por quilômetro quadrado e com cerca de 64,5% da população reside em localidades urbanas, com 35,5% na zona rural, refletindo o processo de urbanização do Brasil nas últimas décadas."

como Freire (1989) com “A importância do ato de ler” e Hooks (2013) “Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade”, assim como de outros textos e trabalhos que dialogam com a temática proposta neste relato de experiência.

O Clube de Leitura foi nomeado de “Clube dos Interados”. A palavra “Interados” significaria está informado ou por dentro do assunto através da leitura. Neste sentido, o Clube de Leitura seria um com o objetivo de trabalhar com Leituras Negras, Nordestinas e Periféricas. Criado com o propósito de incentivar a leitura e a partilha de experiências por meio dela, tendo início das atividades em Julho de 2020 e fim em Setembro de 2022.

No entanto, num primeiro momento foi feita uma reunião de planejamento com a supervisora e os bolsistas da equipe da Escola Campo, onde discutimos sobre a metodologia a ser elaborada para o Clube de Leitura, onde discutimos sobre possíveis propostas para aplicação desta atividade, a partir do estabelecimento dos dias, horários, convidados/as, apresentações culturais, evento aberto ou não ao público, cards de divulgação a serem divulgados nas plataformas digitais e autor a ser trabalhado nos encontros.

Para os encontros do Projeto, utilizamos o livro “Olhos d’Água” da escritora negra Conceição Evaristo. O livro “Olhos d’Água” contém 15 contos que refletem sobre temas como, a pobreza, miséria, desigualdade social, violência e vida das mulheres negras/negros, favelados, bem como outros diversos papéis de personagens nas obras da escritora, pelo qual estão inseridos em contextos atrelados sobre o amor, a vida e a ancestralidade presentes nas narrativas.

Para tanto, elaboramos um formulário de inscrição para os estudantes. O formulário continha perguntas relacionadas ao nome do participante, série e turno que estaria disponível para participar da atividade, uma vez que o momento da atividade seria em um horário que o aluno não estivesse tendo aulas, sendo assim por meio da quantidade de estudantes inscritas fizemos uma sondagem com os contatos dos alunos dados pela supervisora do projeto da escola para formação do grupo.

O grupo foi feito no whatsapp com o intuito de passar todas as informações respectivas do Clube, como os dias, horários, dicas de leituras, temas e contos a ser trabalhado a cada encontro, tendo em vista também o suporte a ser dado ao aluno nas suas leituras e análises dos

contos. Tivemos cinco encontros com a quantidade de 8 á 10 alunos, variando a cada encontro, porém 4 alunos eram fixos participando de todos os momentos.

Os encontros aconteciam de forma quinzenal pela plataforma Google Meet, tendo em vista que não poderíamos estar presencialmente na escola devido ao contexto ocasionado pela pandemia da Covid-19. No entanto, os contos do livro de Conceição Evaristo não foram todos trabalhados nos encontros, tendo em vista que optamos por escolher alguns, a partir do momento que conhecermos a obra e realizarmos as leituras dos contos.

Neste sentido, quatro contos foram selecionados para os encontros, sendo eles “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di Lixão”, “Lumbiá” e “A gente combinamos de não morrer”, uma vez que a seleção dos contos foi feita de acordo com a temática proposta a ser abordada por cada docente. Também foi possível estabelecer relação com outras ferramentas de apoio para apresentação e discussão do tema, a partir de vídeos em forma de documentários, textos e músicas que foram trazidos pelos bolsistas.

Durante os encontros do Clube de Leitura contamos com a presença de bolsistas do Programa Pibid de outras escolas de atuação, discentes e docentes da UNILAB. Os discentes foram convidados pelos bolsistas para participar do evento como ouvintes ou participantes por meio das apresentações culturais, sendo uma apresentação cultural a cada encontro. As professoras convidadas trouxeram suas contribuições diante dos temas propostos que foram estabelecidos no momento da elaboração da metodologia pelos bolsistas, fazendo apontamentos necessários e algumas reflexões sobre o conto a ser trabalhado no momento.

Portanto, a análise qualitativa e exploratória deste trabalho se dá mediante a observação e reflexão das vivências com o Clube de Leitura “Interados”. No sentido de compreender como a atividade pode contribuir para modificar a realidade, a partir do poder de transformação social na vida dos estudantes por meio da leitura, tendo em vista que as práticas fortalecem a aprendizagem cooperando para a formação de leitores reflexivos e críticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho tem o intuito de apresentar as contribuições acerca do Clube de Leitura- “Interados” ação elaborada pelos bolsistas do Pibid-Letras da Unilab colaborando para o aprimoramento de práticas de leitura dos alunos de uma Escola situada no Município de Redenção-CE. Como pondera Soares sobre a leitura (2004):

o ato de ler tem sido ao longo da história uma prerrogativa das camadas dominadoras; sua assimilação pela camada de base popular denota a vitória de um elemento indispensável não somente à preparação cultural, como ainda à modificação de suas categorias sociais. (Soares, 2004, p.48).

Para tanto, o autor traz consigo uma questão relevante a se pensar, uma vez que a leitura pode ser compreendida muito mais do que o valor simbólico que ela pode conter, no sentido de que a leitura é preciso ser apresentada aos alunos como um elemento de emancipação e de compreensão de mundo, só assim será capaz de entender e interpretar o poder que ela possui, poder este que resulta na transformação da realidade social em que vive.

Contudo, o relato de experiência desenvolveu perspectivas apresentadas por Hooks e Freire, no sentido de que ambos trazem contribuições acerca da educação. Bell Hooks traz a importância de uma educação libertadora que ensina a transgredir, apontando para uma análise crítica da prática pedagógica tradicional, ressaltando a relevância do fazer educativo que objetiva a autonomia dos sujeitos sociais com base na teoria do educador Paulo Freire.

Para Hooks (2013), no plano social existe uma manutenção das estruturas hierárquicas que de alguma maneira legitima as opressões das minorias étnicas e estas atravessam o espaço educacional. Diante disso, há uma emergente necessidade de um ensino pautado numa perspectiva decolonial, crítica e feminista, como bem destaca autora (2013, p. 28), “[...] a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar, contribuindo para produzir novas formas de resistência”.

Desse modo para a autora, é importante que a educação seja constituída dentro de uma percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras, uma vez que é de grande relevância que esteja vinculada a um projeto democrático e político, o que significa intervir com reflexões e respostas concretas junto aos diferentes grupos sociais submissos, bem como questionar a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional.

Para Freire (1989, p. 29) “a leitura do mundo é precedida pela leitura da palavra e a leitura desta implicará a continuidade da leitura daquele num movimento em que a palavra dita provém do mesmo mundo através da leitura que a realizarmos”. Neste sentido, o autor ressalta que a leitura feita sobre o seu mundo foi fundamental para que compreendesse a importância do ato de ler, escrever ou de reescrevê-lo, bem como o de transformá-lo através de uma prática conscientizadora.

Desta forma, o autor considera que esse tipo de movimento seja crucial no processo de alfabetização, uma vez que por meio dele necessitaria emergir um universo vocabular dos grupos populares com suas indagações e repercussões, uma vez que através deste movimento seria possível expressasse na real linguagem, sendo ela repleta de significação da experiência existencial (ser) e não da experiência como educador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Clube de Leitura “Interados” foi uma atividade criada com o propósito de incentivar e partilhar vivências por meio da leitura. Neste sentido, os encontros do clube de leitura aconteciam pela plataforma Google Meet, as discussões duravam em torno de 1h a 1h e 30 min, ao todo tivemos uma sequência de seis encontros, sendo quatro momentos planejados e executados, a partir das contribuições do livro “Olhos d’água” de Conceição Evaristo com os contos.

Para tanto, algumas estratégias foram utilizadas para chamar atenção dos alunos para participarem dos encontros do clube de leitura, sendo elaboradas pelos bolsistas listas contendo perguntas sobre os livros e autores favoritos, bem como checklists e aplicativos de livros, como a utilização do Acampamento Sala de Aula Virtual, indicado pela supervisora do Projeto aos alunos, sendo disponibilizados no grupo do whatsapp e instagram do Programa.

Mediante a isso, as estratégias desenvolvidas pelos bolsistas seria uma forma de impulsionar os alunos nas práticas de leitura através do Clube de Leitura, pois percebermos que através do grupo criado no whatsapp que os estudantes sentiam-se estimulados a debater sobre as leituras já realizadas e as que ainda não havia efetuado, tendo em vista a apresentação de opiniões, gostos, modos de ler e indicações de livros, assim como relatar as experiências, a partir de cada encontro do clube de leitura.

Neste sentido, o Clube de Leitura “Interados” foi um instrumento de transformação social, no sentido de que as práticas de leituras evidenciadas no decorrer do projeto, fortalecerem para a aprendizagem dos alunos, assim como proporcionou a formação de leitores autônomos e críticos capaz de analisar e refletir acerca dos temas abordados, bem como o papel de contribuir para modificar uma realidade através da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir das experiências com o Clube de Leitura “Interados”, percebemos que o letramento crítico dos alunos era desenvolvido a cada encontro, sendo assim possível desenvolver diálogos importantes sobre temáticas relacionadas a questões de gênero, raça e classe, a partir da leitura dos contos trabalhados de Conceição Evaristo: *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, *Di Lixão*, *Lumbiá* e *A gente combinamos de não morrer*, uma vez que estes contos trazem consigo potencialidades que colaboram para a formação do leitor crítico e socialmente engajado em práticas, tendo em vista que os estudantes eram confrontados com as presentes temáticas para discussões críticas e reflexões das possíveis análises.

Contudo, é importante ressaltar a relevância dos clubes de leitura no processo de desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, contribuindo assim para o aperfeiçoamento de práticas leitoras, bem como para o elemento primordial de composição que é a cidadania, pois foi possível por meio do Clube de Leitura, permitir que os alunos/leitores tivessem a experiência de emoções, onde sentiam liberdade para se expressar através da leitura e opinar sobre os contos, a partir da relação estabelecida entre a ficção e realidade diante da interpretação do lido.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. 51ª edição. Cortez Editora, p. 19-20, 1989.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 28-29, 2013.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência: cadernos de formação**. -vol 1/Organizador: Elcimar Simão Martins- Redenção: UNILAB, p. 05-17, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPESTRE - MG

FLÁVIA ELISA DE CARVALHO FORTES¹
LARISSA DE CÁSSIA HÉLEN HONÓRIO²
CELSE FERRAREZI JÚNIOR³

INTRODUÇÃO

A tecitura do Relato de Experiência “O ensino remoto na educação básica de Campestre - MG” objetiva analisar algumas especificidades do fazer docente em tempos de isolamento social - Pandemia do Covid-19, na rede de ensino de Campestre - MG.

Os estudos apresentados são sustentados por Barroso e Antunes (2020), Kaufman (1998), Palu (2020), Souza (2020), Weisz e Sanches (2000) e no Documento Orientador do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - Versão 2 (2020) que direcionou as atividades escolares no período de março de 2020 a dezembro de 2021, com a suspensão das aulas presenciais compondo parte das medidas emergenciais propostas pelo atual governo federal, seguido pelas esferas estaduais e municipais, em decorrência da Pandemia Covid-19, provocada pela disseminação do vírus SARS - Cov-2 ao redor do mundo.

- 1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, flavia.fortes@sou.unifal-mg.edu.br.
- 2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, larissa.honorio@sou.unifal-mg.edu.br.
- 3 Professor orientador Dr. Celso Ferrarezi Júnior, Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br.

Como percurso metodológico foram utilizados artigos encontrados nas bases de dados, como a Scielo e o Google Acadêmico, compondo a pesquisa qualitativa e interpretativa.

No decurso do Relato de Experiência, será possível verificar que, para a viabilização do ensino remoto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram usadas para a promoção das atividades pedagógicas, usadas pelos docentes para disponibilizar suas aulas. Mesmo sendo muitos os desafios que perpassaram a implantação do ensino remoto, pois se configurou em uma forma nova de ensinar na educação básica ao qual não estávamos preparados, o mesmo trouxe alguns agravantes ao processo de ensino e deixou déficits na aprendizagem dos alunos.

Na tentativa de minimizar impactos os impactos em relação ao processo de construção do conhecimento, o ensino remoto ministrado na rede pública de Campestre - MG, que adotou os Planos de Estudos Tutorados feitos pelo governo de Minas Gerais, sistematizou outros agravantes à práxis pedagógica, ao contexto escolar e à formação docente.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Ao propormos a escrita do presente Relato de Experiência foi feito um levantamento bibliográfico sobre as temáticas ensino remoto emergencial, Plano de Estudos Tutorados (PETs) de Minas Gerais e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em interface à dialogicidade dos artigos encontrados nas bases de dados, como a Scielo e o Google Acadêmico.

Assim, passamos a analisar o contexto da suspensão do ensino presencial e a medida temporária de aplicabilidade do ensino remoto, feito em na rede pública, tanto municipal, quanto estadual, em Campestre - MG, em maio de 2020 até dezembro de 2021. Para tal, o aporte foram os PETs, elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para compor o processo de ensino e aprendizagem no referido período.

A pesquisa desenvolvida envolve interpretação, pois é de ordem qualitativa. Compõe-se por:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Reafirma-se que a pesquisa buscará analisar algumas especificidades do fazer docente em tempos de isolamento social - Pandemia do Covid-19, na rede de ensino de Campestre - MG, que em maio de 2020, disponibilizou atividades não presenciais para seus alunos, objetivando garantir o acesso às atividades pedagógicas através do ensino remoto.

REFERENCIAL TEÓRICO

O momento atual é importante para a valorização da educação e da escola. Vivemos o pós ensino remoto, cuja experiência trouxe momentos de formação docente, aprendizagem, fortalecimento das ações pedagógicas e colaborativas e de avaliação da importância do ensino físico.

O pós ensino remoto foi “um dos maiores desafios impostos às redes de ensino, pois a incerteza imposta pela pandemia gerou um cenário tão inédito que a própria legislação precisou se readequar” (PALKU, 2020, p. 130), permitindo assim, uma organização na educação básica para o período pandêmico. Houve a necessidade de se repensar o processo de ensino e de aprendizagem para a forma não presencial. O desafio que se configurou ao professor foi à ruptura de práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, com olhares para um novo reinventar educacional.

Para PALU (2020):

Diante desse quadro, foi preciso rapidamente reinventar e ressignificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem [...]. A readequação do planejamento, com

a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que chamamos de atividades não presenciais (PALU, 2020, p. 24).

Muitos desafios foram concernentes à educação na época pandêmica. Substituindo o ensino presencial, o ensino remoto foi ancorado na educação tecnológica e possuiu muitas limitações, sendo as mais consideráveis o analfabetismo funcional e a falta de acesso dos alunos aos conteúdos digitais.

A suspensão das aulas presenciais através do isolamento social foi uma medida para conter a situação do Covid-19 e tal quadro remeteu-se à educação e, em especial, o educador e a família a repensarem seus papéis sociais.

Nem professores, nem alunos, nem família e nem sociedade estavam preparados para lidar com o ensino remoto. Diante de tal quadro - março de 2020 ao final de 2021, o ensino remoto foi, para a educação básica, uma solução paliativa e limitada, mesmo considerando-se as desigualdades sociais entre os alunos, principalmente, face aos recursos digitais (celulares, computadores, tablets, internet, etc.). No entanto, o ensino remoto foi de fundamental importância para que o professor pudesse auxiliar os alunos em seu percurso formativo, em suas dúvidas, suas angústias, seus medos e, sobretudo, em sua expectativa em relação à sua aprendizagem colaborativa em prol do conhecimento.

Os vínculos escolares e sociais foram pensados em um plano posterior, pois a aprendizagem no ensino remoto não se estabeleceu como a presencial (SOUZA, 2020), a relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem também foi condicionada à relação família e Programa de Estudos Tutorados - PETs.⁴

As escolas, em tempos de pandemia, encontraram-se paradas e isso foi um complicador para as famílias que, assumiram o desafio de educar em casa. A família foi, sem titubear, o aporte para que o processo de conhecimento fosse construído de forma mais significativo e interativo.

4 ⁴ Refere-se à rede estadual de Minas Gerais e ao modelo educacional adotado para a prossecução do ensino remoto.

A realidade social dos alunos e o contexto em que se encontravam inseridos também foi prerrogativa para o alcance de rendimentos escolares, imperativa realidade onde foram considerados os PETs como um conjunto de atividades semanais, direcionando os campos de atuação, as práticas de linguagem, as capacidades e habilidades que os alunos deveriam alcançar, o objeto de conhecimento para cada etapa escolar (MINAS GERAIS, 2020).

Na rede pública estadual de Minas Gerais, o Documento Orientador do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, datado de julho de 2020, direcionou claramente que “o material foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais, instituído ao sistema educacional pela Resolução CEE 470/2019 para o Ensino Fundamental e o Currículo Básico Comum - CBCBC, para o Ensino Médio, alinhado à BNCC⁵” (MINAS GERAIS, 2020, p. 5).

A continuidade dos estudos foi apresentada no referido Documento Norteador, sendo que as ações para a aprendizagem consideraram o aluno como protagonista de seu conhecimento. Para tal:

Foram consideradas também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para criar condições de acesso ao regime especial para os estudantes em todo território, contribuindo para que a educação chegue em cada domicílio do Estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais. Nesse regime especial, a SEE/MG organizou frentes de ações educacionais baseadas em Plano de Estudos Tutorado (PET) e, para que este material chegue aos estudantes, as escolas estaduais deverão utilizar-se, preferencialmente, dos diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, em casos excepcionais, providenciar a impressão dos materiais e assegurar que sejam disponibilizados ao estudante. A seleção desses recursos deve partir da necessidade e acessibilidade do estudante (MINAS GERAIS, 2020, p. 4).

O papel docente também é apresentado, destacando que o professor seria a peça-chave de todo o processo de ensino remoto on line,

5 Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

conduzindo a aprendizagem dos alunos em interface às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) durante o período de atividades remotas. A saber:

Assim eles poderão indicar aquelas mais adequadas conforme o ano de escolaridade, nível e modalidade de ensino dos estudantes, esclarecer as dúvidas relacionadas aos conteúdos trabalhados, e sugerir materiais complementares para desenvolvimento dos temas. Os professores deverão fazer a correção das atividades do PET e, considerando esse conjunto de recursos disponíveis e as especificidades de suas turmas, estabelecer as estratégias mais adequadas para apoiar os estudantes no processo de aprendizagem. Manter o contato estreito com outros professores e dividir as experiências desse momento ajuda na construção de novos materiais e na disseminação de boas práticas (MINAS GERAIS, 2020, p. 5-6).

A implementação dos PETs e suas atividades mostrou-nos a necessidade dos docentes procurarem pela chamada educação tecnológica (BRASIL, 1996), aprendendo a lidar com os aparatos tecnológicos e os ambientes virtuais de aprendizagem. Fez-se necessário que a escola estimulasse os alunos:

[...] a fazerem descobertas, a criar possibilidades para que o aluno possa aprender, para isto, o aprendiz precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento. Cabe então ao contexto escolar refletir sobre suas práticas, pois suas ações definem o nível de envolvimento dos estudantes, podendo até mesmo dificultar seu envolvimento com as situações de aprendizagem. É, pois, dessa forma que muitas vezes, algumas escolas acabam interferindo no sucesso escolar de seus alunos (WEISZ; SANCHEZ, 2000, p. 62).

Remetendo à escola, em tempos pandêmicos, as TICs “como ferramenta de ensino pôde auxiliar no processo educacional e, por consequência, na rotina de todos os atores envolvidos nesse processo – alunos, professores e gestores” (BARROSO; ANTUNES, 2020). Os novos artefatos pedagógicos e o desenvolvimento de competências

relacionadas à educação tecnológica fizeram parte do cotidiano escolar, da atuação educacional e pedagógica do professor, da construção, da aprendizagem e socialização de saberes pelos alunos durante o ensino remoto.

De acordo com SOUZA (2020):

A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica.

Apesar das TIC já fazerem parte, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de muitos professores e estudantes, a utilização delas no período de pandemia, para substituir encontros presenciais, tem encontrado vários desafios, entre eles: a infraestrutura das casas de professores; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades on line (SOUZA, 2020, p. 4).

Diante dessa realidade, “delineiam os desafios da escola sobre esse tema na tentativa de responder como poderá contribuir para que crianças e jovens se tornem usuários críticos e criativos” (BELLONI, 2005, p.8), traduzindo que o trabalho com as TICs formará o cidadão que a sociedade tanto requer: ativo, criativo, competente, crítico e que saiba dominar as ferramentas tecnológicas que estão presentes em seu entorno, além de um professor que agregue e supere os desafios e perspectivas de seu contexto social vivenciado.

Considerando-se a triangulação entre ensino remoto, TICs e PETs, o professor-pedagogo é peça-chave de todo o processo de ensino que envolve o ato educativo. Torna-se considerável e importante que a educação não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações para o educando.

A ação-reflexão do cotidiano e a formação profissional para o exercício do magistério constituem um complexo processo de apropriação, pelo sujeito, de formas de sentir, pensar e agir em situações criadas no ambiente onde a profissão é exercida, e de formas de atribuir significados a seus componentes, ao mesmo tempo, que confere a este sujeito uma identidade e o orienta a avaliar o contexto social em que o profissional está inserido e a tomar decisões que, no caso de professores, referem-se às melhores formas de mediar aprendizagens que contribuam com os avanços dos alunos (KAUFMAN, 1998).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino remoto foi à alternativa escolhida para o enfrentamento do período pandêmico. Todo o esforço para o ensino contínuo além da sala de aula veio para reforçar a garantia do processo de aprendizagem e inovação do processo pedagógico com o uso das TICs. Os docentes precisaram aprender a trabalhar com novas ferramentas e plataformas, adaptando-se ao novo modelo educacional.

Como Supervisora Pedagógica e Professora de Educação Básica - anos finais - que somos, respectivamente, podemos ressaltar que, dentre os desafios já elucidados, de um lado, a realidade vivenciada foi a de que as famílias e os alunos não conseguiam lidar com as tecnologias do ensino remoto, já de outro, a escola e a equipe docente não possuíam/possuem formação técnica suficiente para gerir os processos de aprendizagem de forma significativa, nem mesmo com auxílio dos PETs. A prática foi antagônica do que foi proposto pelo modelo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Vivenciamos, em tempos pandêmicos, desigualdades educacionais e sociais através do acompanhamento aos alunos da educação básica em Campestre/MG - 6º aos 9º anos, o que gerou o reforço de outros condicionantes do processo: evasão, abandono, falta de tecnologias digitais que comportassem os conteúdos ministrados, saúde mental dos alunos e familiares fragilizadas, falta de interação social, prejuízos aos educadores, falta de organização do trabalho docente (que, muitas vezes, foi imposto pela rede pública educacional como “modelo pronto a ser seguido”), falta de vínculo dos alunos com as escolas e professores, exclusão dos alunos com deficiência (pois muitos necessitavam de professores de apoio para orientações individualizadas, conteúdos adaptados ou reduzidos, entre outros)...

Diversos outros condicionantes negativos nos levam a considerar que o ensino remoto não perpassou as etapas de objetividade, planejamento, revisão, avaliação, estudo dos conteúdos pelos alunos, consolidação do processo de ensino e de aprendizagem, entre outros pressupostos essenciais à educação.

O viés citado também nos leva a pensar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e sua essência, ao refletir o futuro educacional e o trabalho das escolas que lançaram mão do ensino remoto, do trabalho docente, da família - ao ser chamada a participar ativamente

no duplo papel de educar e ensinar ao mesmo tempo; e, especialmente, da urgente viabilidade e efetivação das políticas públicas que versam uma sólida formação docente no âmbito acadêmico e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de se proporcionar aos estudantes diversas experiências que resultem e ampliem as possibilidades de participação na vida cidadã de forma crítica é um dos focos/objetivos a que se destina a escola.

Após a suspensão das aulas pelo contexto pandêmico - COVID 19, as ações educacionais foram direcionadas, de forma emergencial, para o ensino remoto. As alternativas que tentaram colocar o aluno como sujeito proativo de seu conhecimento não levaram em consideração o contexto social e cultural do aprendente, muito menos, a realidade dos docentes, os recursos didáticos disponíveis, o acesso às tecnologias digitais, entre outros de grande relevância ao fazer e agir pedagógico.

Os PETs foram elaborados sem o processo de consulta pública, sem a participação dos docentes, fato que gerou muitos problemas de cunho pedagógico. Entre eles, podemos citar as atividades que não consideraram o real nível de aprendizagem dos alunos, o ensino mecânico e conteudista, a desmotivação para a aprendizagem, a falta de acesso aos recursos tecnológicos ou seu uso particular pelos docentes, a socialização e interatividade, o efeito avaliativo, a construção do processo de aprendizagem em si e, um dos mais preocupantes condicionadores do ensino remoto, a dificuldade para alcançar rendimentos satisfatórios que levou à discrepância evidenciada por Bourdieu (2015, p. 80): “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social”.

Percebe-se, claramente, no final do relato experienciado, que o ensino remoto realizado através dos PETs na rede pública estadual de Minas Gerais, deixou déficits na aprendizagem dos alunos, não oferecendo possibilidades de real aprendizagem pela tecnologia, às necessidades dos professores que custearam o processo com recursos próprios e, muito menos, dos familiares, que não estavam preparados para tal medida paliativa. Em um breve futuro, o presente relato poderá ser retomado, dialogando aspectos, através da pesquisa

empírica, sobre o tão quão os PETs foram contributos à formação dos alunos e à formação docente que, em tempos pandêmicos, não foi tão latente e profícua.

Palavras-chave: Ensino remoto; Tecnologias, Formação docente, Aprendizagem, Programa de Estudo Tutorado.

REFERÊNCIAS

BARROSO, F. ; ANTUNES, M. **Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente.** 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31969>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação:** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

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

KAUFMAN, Ana Maria e outros. **Alfabetização de crianças:** construção e intercâmbio: experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador Regime Especial de Atividades Não Presenciais.** Versão 2. 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPCAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PALU, Janete Palu (orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **In:** Caderno de Ciências Sociais Aplicadas. Ano XVII, vol. 17, nº 30, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>>. Acesso em: 05 agos. 2022.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA GISELI DE AQUINO ARAÚJO¹
KALINE FEITOSA DOS SANTOS²
JULIANA SILVA SANTANA³

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência teve como principal objetivo analisar as práticas de leitura e escrita do quarto ano do Ensino Fundamental, na aula de Língua Portuguesa. Especificamente, buscamos observar e investigar as metodologias utilizadas e praticadas pela professora com os alunos dessa série e como elas influenciam no interesse das crianças por essa aprendizagem e esse componente curricular. Priorizaremos, nesse texto, as análises sobre as experiências de ensino da escrita, em que a professora propôs a produção de textos autorais pelas crianças, a realização de ditados, além de utilizar jogos pedagógicos, como o bingo de palavras, que possibilitou às crianças uma maior participação na aula e compreensão da escrita. A interação da professora com seus alunos foi um fator importante para a significação da aprendizagem de seus alunos, como Silva (2012, p. 67) aborda: “Emanam dessa concepção de linguagem como recurso de interação social novos caminhos e horizontes rumo a um ensino

- 1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, maria.giseli@aluno.uece.br;
- 2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, kaline.santos@aluno.uece.br;
- 3 Professora orientadora: Doutora pela Universidade Federal do Ceará - UFC, juliana.santana@uece.br;

sociointeracionista e inovador, que concebe o educando como sujeito ativo na construção social do conhecimento”.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O relato de experiência foi desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa na educação Infantil e anos iniciais I, do curso de Pedagogia, na qual a professora explicou que as equipes poderiam escolher uma escola pública ou privada de Fortaleza, para realizar uma observação de uma aula de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização deste trabalho, a professora entregou uma carta de apresentação para a autorização do trabalho de campo, com sua assinatura para ser entregue à coordenação da escola.

Observamos uma aula do quarto ano de uma escola pública que se localiza em Fortaleza-CE, no bairro Bom Jardim, em que os alunos tem faixa etária entre oito e nove anos, com a predominância de meninas na turma. A observação foi realizada em uma aula de quarta-feira, pelo turno da manhã, onde estavam presentes 22 alunos. A sala tem o cantinho da Matemática, com material dourado exposto e o cantinho de Português, com livros paradidáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora inicia a aula com uma música (o Rap da Chapeuzinho Vermelho). Nesse momento a docente questiona aluno por aluno sobre os contos de fadas. Depois a professora começa a perguntar como reconhecer um conto, quem conta a história: o personagem ou o narrador, situação em que os alunos respondem à pergunta da professora corretamente.

Na sequência, a professora apresenta outra história, por meio de desenhos na lousa e questiona o que vai acontecer no desenrolar do enredo, realizando uma atividade de predição. As crianças levantam hipóteses de como seria o enredo somente olhando as figuras. Em seguida, a docente coloca o som com a história “A formiga e a pomba”, para que as crianças ouçam. Ela também escreve a fábula na lousa com ajuda dos alunos. No final do texto todos sabiam identificar o gênero textual no qual se tratava.

Posteriormente, a professora pede para os alunos criarem textos na qual os mesmos fossem personagens de suas histórias. Percebemos uma aluna que aparentava estar com dificuldades para realizar a atividade. Questionamos a educadora e ela disse que a aluna possui problemas familiares que estão atrapalhando seu psicológico e, com isso, seu desenvolvimento. A aluna só realizava as atividades quando uma pessoa específica, que comumente acompanha as crianças com deficiência, ficava em sua sala para lhe ajudar. Decidimos ajudar a aluna que, de início foi resistente, mas em seguida aceitou nossa ajuda. Criamos um texto bem interessante; no meio da história colocamos a garotinha como uma princesa e quando a menina percebeu, começou a sorrir, ainda meio tímida. “A afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade (...) está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 129).

Depois do intervalo a professora colocou a música do Saci e chamou os alunos para imitarem o personagem e dançar a música. Várias crianças pulam em uma perna. Depois que todos estavam aquecidos, a professora passou vinte questões do livro relacionadas a gêneros textuais, como se fosse uma avaliação.

Após a conclusão da avaliação começou um treino ortográfico. A docente ditou vinte palavras para os alunos e, depois, os mesmos revisam a escrita dessas palavras com a ajuda da professora. A docente fez uso da fonologia no trabalho com a ortografia. “Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é considerada como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Para finalizar a aula a professora pediu para os alunos escolherem seis palavras do ditado para a realização de um bingo. Ela foi repetindo palavras do ditado de forma aleatória e quando algum aluno conseguisse preencher, tinha que dizer bingo! A sirene da escola tocou antes do fim do bingo, porém os alunos continuaram em sala, estavam envolvidos na atividade. No final, uma das alunas ganhou o bingo, recebendo seu prêmio: uma caneta e um lápis.

De acordo com Silva (2012, p.10):

as brincadeiras e os jogos são imprescindíveis no desenvolvimento da criança, tornando-se atividades adequadas no processo de ensino e na aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares. Pois, possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento.

Após a saída de todos os alunos, olhamos as atividades de escrita. Na grande maioria não observamos erros ortográficos em relação à escrita das palavras, mas percebemos que apenas uma estudante fazia uso adequado das acentuações.

Analisamos que a docente tem uma didática excepcional, seus alunos em nenhum momento se dispersaram da aula e em todos os momentos foram participativos. Ademais, ressaltamos que a professora utilizou estratégias de ensino não tradicionais, atuando como mediadora das aprendizagens, promovendo reflexões sobre a língua e despertando a curiosidade em seus alunos, além de tornar a aula mais agradável utilizando recursos como imagens, música, jogos e brincadeiras, proporcionando o engajamento e aprendizado de todos.

Analisando a aula e o método utilizado pela professora podemos relacionar com a proposta interacionista de ensino da língua, pois “o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno” (FOSSILE, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como foco o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no quarto ano do Ensino Fundamental, dando destaque às metodologias utilizadas pela professora ao trabalhar leitura e escrita dos alunos de uma forma dinâmica e eficaz, na qual os alunos mantiveram-se interessados pelo conteúdo abordado.

A professora utilizou estratégias e recursos didáticos que tornou a aula mais interativa e, conseqüentemente, mais significativa. Dessa forma, foi uma experiência única vivenciar um dia em uma sala de aula, ver de fato como se comportam professora e estudantes em sala de aula, durante uma vivência de leitura e escrita; ver como é a realidade

com as crianças, principalmente em uma escola da rede pública de ensino.

Foi especialmente gratificante perceber que, mesmo uma professora que teve uma formação inicial tradicional, ela conseguiu ser criativa, dinâmica e utilizar vários recursos didáticos para tornar sua aula satisfatória e interativa. Foi possível, com isso, compreender as relações entre as teorias estudadas na universidade sobre o Ensino de Língua Portuguesa e as possibilidades de aplicação na prática em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas de leitura e escrita. Educação

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Prof^a. Dra. Juliana Santana pela motivação e incentivo para realizarmos esse relato de experiência e ao Evento Conbrale pela oportunidade.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

SILVA, João Da Mata Alves Da. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual**. 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf acesso em 23 de novembro de 2022

SILVA, Silvio Profirio. **Didática do Ensino da Língua**: Concepções de Linguagem e Práticas Docentes de Leitura e Escrita. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n. 1: 63-82, jul./dez. 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O USO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DO PORTUGUÊS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA MAIARA SOUSA PATRICIO¹
GABRIELA DOS SANTOS SOUSA²
KAMILLE NUNES DE OLIVEIRA³
LETICIA BARBOSA PINHEIRO⁴
JULIANA SILVA SANTANA⁵

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência faz parte de uma atividade solicitada pela professora de Ensino de Língua Portuguesa I, na graduação em Pedagogia, que consistiu na observação de aula de Português nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a experiência, os estudantes puderam vincular a prática pedagógica docente com as teorias estudadas no curso de Pedagogia. Este trabalho teve como objetivo investigar como ocorre o processo de ensino da Língua Portuguesa

- 1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, maiara.patricio@aluno.uece.br;
- 2 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, gabriela.sousa@aluno.uece.br;
- 3 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, kamille.nunes@aluno.uece.br;
- 4 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, leticia.barbosa@aluno.uece.br;
- 5 Professora orientadora: Doutoranda pela Universidade Federal do Ceará - UFC, juliana.santana@uece.br;

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando o uso das práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Observou-se a abordagem metodológica utilizada pela professora para trabalhar a leitura, escrita, oralidade e análise linguística com as crianças.

Para fundamentar este relato de experiência apoiamos-nos em Silva (2012); Tassoni (2012); Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), relacionando essas contribuições teóricas ao texto da base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Destarte, a observação pautou-se num roteiro contendo pontos norteadores e, a partir deles, construído um diário de campo de forma manual e, posteriormente, digitado em um documento no aplicativo *Microsoft Word*.

Conclui-se com o presente relato que nesta observação da aula de português do 4º ano do Ensino Fundamental, as práticas de ensino da língua portuguesa podem ser trabalhadas na sala de aula de maneira simultânea. Dessa forma, a escolha da metodologia utilizada é fator essencial para o decorrer positivo do processo de ensino e aprendizagem do estudante que necessita de uma mediação pedagógica voltada para a intertextualidade. Por fim, na observação de aula a abordagem se demonstrou tradicional e esse sendo um relato pontual, não se pode destacar com rigor a abordagem utilizada pela docente.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este trabalho iniciou-se com uma proposta de atividade da professora de Ensino de Língua Portuguesa I, no curso de Pedagogia. Ela propôs que fôssemos a uma escola para observar uma aula de Português nos anos iniciais do Fundamental e fizéssemos observações e análises a partir de um roteiro prévio envolvendo aspectos da estrutura do ambiente escolar, caracterização da sala de aula, o envolvimento e interação dos alunos com a aula e com o professor (a), os procedimentos didático-metodológicos, a utilização de recursos didáticos e um detalhamento das práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade, análise linguística).

A escola que escolhemos é da rede privada de ensino. A aula observada aconteceu logo após o intervalo, com uma turma de 4º ano. Fizemos algumas anotações manualmente, num diário de campo e, na sequência, organizamos no *Microsoft Word*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como base teórica para fundamentar essas observações em campo, apoiamo-nos teoricamente em discussões sobre a didática do ensino de Língua Portuguesa, bem como sobre as estratégias de ensino da língua.

Silva (2012) traz uma concepção histórica do ensino de Língua Portuguesa. Segundo o autor, durante décadas esse ensino estava relacionado a paradigmas tradicionais, sendo a leitura e a escrita os focos do ensino, numa perspectiva de codificação/decodificação. Na década de 1980 houve diversas discussões em relação a esse modelo tradicional, e um avanço considerável nas discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa, a partir da defesa do modelo sociointeracionista de ensino, voltado para a interação do sujeito com o meio e o conhecimento, em que a criança torna-se protagonista nos processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que espera-se que novas estratégias de ensino sejam utilizadas em sala, pensando no aluno, em seus conhecimentos prévios sobre a língua, em seus interesses sociais.

O foco do ensino de Língua Portuguesa deixa de ser tão somente a gramática normativa, dando espaço a novas compreensões como a perspectiva dos letramentos, por exemplo.

Na discussão sobre o ensino da Língua, Tassoni (2012) ressalta a importante articulação entre alfabetização e letramento nas aulas de Língua Portuguesa, onde a alfabetização refere-se ao ensino e aprendizagem do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica e o letramento à apropriação da leitura e escrita através das práticas sociais. A autora critica práticas mecanizadas e descontextualizadas, sem significado para as crianças, como as atividades de repetição e aponta caminhos que promovam uma organização mais significativa de uma aula de Português.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) ressaltam, ainda, a importância de trabalhar com projetos, sendo esta uma alternativa metodológica que além de interessante e atrativa para professores e crianças, é também uma concepção de ensino que busca favorecer a autonomia dos educandos. De acordo com os autores, o projeto é um conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, onde o educando terá um problema para ser resolvido. As temáticas para o projeto podem ser sugeridas pelos professores e/ou

pelas crianças, desde que, no desdobramento das ações, considere-se o cotidiano, o currículo e os interesses das crianças.

Fizemos, ainda, uma relação dessas discussões teóricas com a BNCC, documento vigente que indica elementos a serem trabalhados em cada etapa de escolarização e em cada componente curricular, sobretudo no que diz respeito às práticas de linguagem organizadas enquanto eixos do ensino de Língua Portuguesa, cada um com a sua especificidade, mas sendo vivenciado de maneira articulada, sempre a partir de um texto (preferencialmente prezando pela riqueza e diversidade de gêneros textuais) para trabalhar com a escrita, leitura, oralidade e análise linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em síntese, para as graduandas em Pedagogia que estão iniciando suas vivências na docência, a observação de aula é importante para compreensão da dinâmica disposta pelo professor no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ela auxilia no entendimento sobre a articulação indissociável entre teoria e prática.

A observação foi realizada na aula de Português do 4º ano e alguns dos pontos ressaltados referem-se à: i. no eixo da **escrita**: a professora propôs apenas que as crianças copiassem as respostas das atividades no livro e na lousa. Não observamos nesta aula nenhuma ação que envolvesse a escrita espontânea das crianças sobre alguma temática; ii. no eixo da **Leitura**: a professora realizou a leitura da atividade do livro em voz alta, com os alunos acompanhando, cada um em sua carteira. Não observamos o uso de estratégias de leitura em que as próprias crianças fossem estimuladas a ler e conversar sobre o que leram; iii. no eixo de **Oralidade**: ênfase na entonação das frases para que as crianças pudessem identificar qual era o tipo de frase (afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa). As crianças foram estimuladas a participar apenas no momento da correção da atividade; no eixo iv. de **Análise linguística**: o trabalho com as pontuações e entonações para obter os sentidos das frases. Não observamos o uso de textos (e contextos!) como ponto de partida e chegada nessa aula.

Salientamos que não podemos retirar conclusões contundentes sobre a observação de apenas uma aula e que, possivelmente, somente essa experiência não traduz a vivência com a Língua Portuguesa dessas

crianças, no entanto, a partir da experiência vivenciada, percebemos características de ensino da língua numa abordagem pedagógica tradicional, em que estabelece o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, enquanto estudante apenas é um ouvinte que reproduz o que é “transmitido” pelo docente, sendo esta abordagem de ensino a historicamente mais antiga e difundida na sociedade (SILVA, 2012).

Durante boa parte da aula, a atenção esteve centrada na professora e houve pouca interação dos estudantes com a língua. Além disso, não fora utilizado nenhum material/recurso didático inovador e diferenciado que auxiliasse na participação dos discentes, apenas livro e caderno. Vale ressaltar que a sala era um espaço colorido, com decoração feita com EVA, cartazes, calendários, local das emoções e uma estante com materiais diversos (cola, pincéis e lápis etc).

Em alguns momentos da aula, a professora solicitou a participação oral das crianças, não se tratando de uma atividade necessariamente cognitiva e social, mas de repetição de respostas em coro. Na nossa percepção, esse momento foi monótono e alguns dos alunos não estavam incluídos na atividade de maneira ativa e dialogada.

Na nossa análise ressaltamos a defesa de um processo de ensino e aprendizagem que tenha como possibilidade o trabalho com gêneros textuais, preferencialmente por meio de projetos (Santos, Mendonça e Cavalcante, 2007), proporcionando a abordagem temática vasta e interligada ao cotidiano social da criança. Nessa perspectiva, mesmo que não houvesse acesso aos materiais didáticos diversificados, seria possível realizar uma aula dinâmica, atrativa e significativa de Língua Portuguesa, priorizando também o uso da ludicidade, das brincadeiras e de outras estratégias que aproximassem as crianças dos usos sociais da língua.

Porém, de acordo com a experiência observada, a professora, apesar de ter os recursos, não se utilizou deles o que, somado às demais escolhas didáticas da professora, não proporcionou a ampla participação das crianças e as diferentes experiências possíveis com a língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste relato de experiência referente a observação da aula de Português no 4º ano do Ensino Fundamental, concluímos que

é possível se utilizar, numa mesma aula, as práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa (escrita, leitura, oralidade e análise linguística), mas a forma como é vivenciada a metodologia do ensino interfere na relação das crianças com a aprendizagem da língua, que, ao invés de ser participativa, significativa e viva, passa a ser repetitiva, mecânica e reprodutivista. A mediação pedagógica deve ser articulada ao uso da intertextualidade, ou seja, os estudantes devem ser incentivados de diversas formas pelo docente a pensar sobre a leitura e escrita para que esta se torne uma aprendizagem significativa, ativa e interativa, interligada aos conhecimentos prévios dos estudantes.

É mister destacar que evidenciamos na observação da aula uma abordagem tradicional sendo trabalhada com mais frequência, no entanto também se buscava, em alguns momentos, a interação dos estudantes. Salientamos que apenas uma observação não é suficiente para estabelecer com exatidão a abordagem utilizada pela professora, trata-se portanto, de um relato pontual desta experiência.

Palavras-chave: Relato de experiência; Ensino de língua portuguesa, Abordagem pedagógica, Reflexão, Construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. O trabalho com gêneros por meio de projetos. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (orgs). **Diversidade textual** : os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte : Autêntica, 2007. cap. 8, 115-132.

SILVA, Silvio Profirio. **Didática do Ensino da Língua**: Concepções de Linguagem e Práticas Docentes de Leitura e Escrita. Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n. 1: 63-82, jul./dez. 2012.

TASSONI, E.C.M. **A leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**: a prática docente a partir da voz dos alunos. EccoS: Revista Científica, n.27, p.191-209, 2012.

SABERES E FAZERES DOCENTES NO CICLO ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE DO USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM SALAS DO 1º ANO

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO¹
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²
MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA³

INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute sobre as práticas de alfabetização no Brasil, bem como a formação dos professores alfabetizadores, porém os avanços nos resultados das avaliações nacionais no que diz respeito a competência leitora ainda está longe do esperado, diversas políticas públicas vêm sendo implementadas desde a aprovação da LDB 9394/96, com a obrigatoriedade de matrícula dos alunos com 7 anos, a implantação do ensino fundamental de 9 anos, com o ingresso das crianças de 6 anos nas turmas do 1º ano em 2007, passando pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012), que trazia no seu processo formativo o uso de sequências didáticas para fomentar a aprendizagem dos alunos no que diz respeito às práticas de linguagem e atualmente com a Política Nacional de Alfabetização

- 1 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal Delta do Parnaíba – PI, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pelo INTA – Ce. Professora da SEDUC/Parnaíba e da UNIP/Parnaíba, tiachrisdamasceno@gmail.com;
- 2 Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI) e em Gestão Municipal de Educação (UFPI); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora Educação Básica da SEMEC/Caxingó e do Ensino Superior na Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA), damascenopedagogico@gmail.com;
- 3 Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo INTA, Graduada em Letras/Português pela UESPI, remedios-costa@hotmail.com.

(2019), todas essas iniciativas buscam soluções para os baixos índices na aquisição da leitura e da escrita, apresentados pelas avaliações nacionais. Percebe-se que ainda há muito o que pesquisar para que se encontrem razões e possibilidades de avanços mais significativos ao ciclo alfabetizador, por isso este projeto de pesquisa busca fazer uma análise de como os saberes e fazeres docentes no ciclo alfabetizador orientam o uso das sequências didáticas nas salas do 1º ano.

A motivação para a realização deste trabalho partiu das inquietações da autora que ministra desde 2014, aulas nas turmas de 1º ano e que vê uma grande dicotomia entre os saberes e fazeres de alguns docentes, embora participando de formações, estudos e planejamentos colaborativos, no que diz respeito às práticas de alfabetização e letramento, como não seria possível investigar todas as práticas, selecionou-se o uso das sequências didáticas, com o intuito de delimitar esta pesquisa, tendo em vista que na realidade das escolas municipais de Parnaíba, não existe uma unanimidade em relação às práticas de alfabetização e letramento utilizadas pelos professores do ciclo alfabetizador, de onde emana a problemática central desta pesquisa: Como os saberes e fazeres docentes no ciclo alfabetizador orientam o uso das sequências didáticas em salas do 1º ano? Para tornar a pesquisa ainda mais significativa, outras problemáticas serão investigadas como: Quais as concepções dos docentes diante das práticas de alfabetização e letramento? Quais práticas de planejamento são utilizadas pelos docentes no ciclo alfabetizador? E por fim, quais as práticas pedagógicas dos professores em salas do 1º ano?

Esta pesquisa se justifica socialmente, pela necessidade de compreender quais as concepções docentes acerca do uso de sequência didática nas turmas de 1º ano do ensino fundamental a partir das práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos docentes a serem pesquisados

A pesquisa será realizada em uma escola da rede municipal de Educação de Parnaíba, tendo como participantes seis professores efetivos que atuam nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos que se pretende alcançar no decorrer deste trabalho de pesquisa são: Objetivo Geral: Analisar como os saberes e fazeres docentes no ciclo alfabetizador orientam o uso das sequências didáticas nas salas do 1º ano; e temos como Objetivos Específicos: i. Compreender as concepções dos docentes diante das práticas de Alfabetização e Letramento; ii. Identificar as práticas sociais presentes

no planejamento do professor do ciclo alfabetizador; e, iii. Investigar a prática pedagógica dos professores em salas do 1º ano.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, pois, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1993, p. 21), e neste caso especificaremos os saberes e fazeres docentes no ciclo alfabetizador apoiados em uma prática engajada de formação de professores

REFERENCIAL TEÓRICO

SABERES E FAZERES DOCENTES NO CICLO ALFABETIZADOR

Compreendemos a formação continuada na realidade escolar como um momento, um espaço e tempo, que acontece com a participação ativa do professor, e este sendo envolvido como sujeito consciente do próprio projeto formativo, ao qual a formação privilegia diante da reflexão e da troca de vivências no cotidiano educativo, deixando para trás a concepção de “treinamento”.

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

É válido ressaltar que a escola ou a rede defina coletivamente o seu projeto de formação, bem como suas possibilidades de monitoramento, envolvendo neste movimento a experiência, os valores e o compromisso de cada um. Assim, a construção de um projeto de formação para professores precisa estar relacionada com o contexto escolar, partindo dos aspectos concretos referentes às situações que perpassam a dinâmica da escola e da sala de aula, contextualizando,

valorizando os saberes construídos pelos professores, proporcionando o diálogo.

Com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Mediante isso afirma Tardif (2002) que o docente “além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Com isso retornamos a Freire (1987) para observar que no resgate das memórias, no refletir das experiências vividas, se encontra a base não só para o processo de ensino-aprendizagem discente, mas para a formação docente também, uma vez que no âmbito das experiências vividas Freire nos remete que professores e alunos aprendem de forma individual e coletiva interligando saber teórico e prático, pedagógico e pessoal, social e escolar, para além das palavras, para além da escrita, para além-mundo.

Na atualidade, a formação continuada de professores, é apontada como norte do desenvolvimento do remodelamento dos sujeitos e suas ações em sala de aula, de modo que, cada vez mais teóricos e estudiosos da área de educação e formação docente voltam seus olhares e pesquisas para o processo de formação continuada, o qual o professor precisa passar e estar consciente de sua importância e relevância para a realização de sua prática contínua e diária.

Diante de tais concepções, a formação continuada, pode ser compreendida como componente da promoção profissional, que vai sendo realizada ao longo da atuação da prática docente, viabilizando, assim, uma nova definição à prática pedagógica, contextualizando circunstâncias novas e inovadoras, e reorganizar a atuação teórico/prática do professor. Apontar questões repletas de novidade, envolvendo a prática e procurando interpretá-las sob o olhar da teoria e da própria prática, permitindo, assim, organizar saberes novos e atuais na construção da docência, proporcionando diálogos com os sujeitos envolvidos no processo que envolve a formação e sua aplicabilidade (IMBERNÓN, 2010).

A competência docente de usar diferentes metodologias focadas no desenvolvimento pertinente permite ao sujeito a possibilidade de reinventar seu cotidiano e atingir seus objetivos diante do que se

propõe para os estudantes aprenderem, bem como possibilita maneiras diferentes de ação, que se mostrem em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal. O letramento requer que o sujeito assuma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino (XAVIER, 2005).

Sobre os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento, bem como seus fatores de dificuldade no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas metodológicas que ampliam saberes, Saviani afirma que:

Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões.

A proposta desta pesquisa de trabalhar partindo da SD busca exatamente a superação desse modelo de trabalho fixado no livro didático, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Oliveira (2009) a conceituação do letramento escolar, de acordo com os Novos Estudos do Letramento, que se estende aos múltiplos letramentos da unidade escolar como ações sociais com as áreas do conhecimento e diversas relações interpessoais em que se conduzem neste contexto.

Sobre as práticas de letramento, Kleiman (2005) aponta que algumas ações que o professor precisam trabalhar, são as práticas sociais não-escolares, pois a aplicabilidade do letramento pode acontecer em todos os aspectos e seguimentos sociais.

Segundo Magda Soares (2003): “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Para tanto, cuidados serão necessários ao conduzir a alfabetização, papel essencial do professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa está em andamento, visto que a professora pesquisa trabalha na rede municipal de ensino e atua como professora alfabetizadora, acompanhada em formação pelo Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC). Este trabalho investigativo será desenvolvido na cidade de Parnaíba, situada ao norte do estado do Piauí, em uma escola pública municipal, que atende ao público de 1º ao 6º ano do ensino fundamental.

Os participantes da pesquisa, serão seis professores que ministram aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais, pedagogos, que partindo das suas experiências docentes e de formação organizam seus saberes e fazem pedagogias.

Os instrumentos para a produção de dados serão a observação e a entrevista. Esclarecemos que a coleta de dados será realizada com a observação do trabalho dos professores.

As análises realizar-se-ão por meio de categorias: i. epistemológica (saberes dos professores); ii. pedagógica; e iii. social, que serão estruturadas de acordo com o material obtido ao longo da pesquisa e através dos instrumentos de coleta de dados.

Dessa forma, a pesquisa não se limitará somente a dados comprobatórios, e sim buscará analisar o sujeito como centro do processo, valorizando suas vivências e modo de compreender o processo formativo. Dessa maneira, o estudo em questão tem a centralidade de conhecer a comunidade escolar, seus aspectos característicos e suas dificuldades na formação dos professores alfabetizadores para o desenvolvimento do letramento digital, focando na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever com proficiência, por exemplo, são eixos fundamentais a partir dos quais todas as atividades que compõem o processo de alfabetização e letramento se desenvolvem, pelo menos na teoria e nas orientações fornecidas nas aulas. Tais habilidades precisam ser norteadas por práticas de produção e adequação da linguagem. No entanto, sabemos que ainda persistem, em nossas salas de aula, práticas mecânicas de leitura e produção de textos, nas quais o caráter formal tem supremacia sobre o sociocomunicativo e discursivo, tais práticas resultam em texto descontextualizados e pobres em significados sociais, passando ao largo de uma concepção sociocognitivista do texto.

O trabalho com a aquisição da linguagem escrita envolve uma gama de aspectos, cognitivos, linguísticos e socioculturais, que precisam ser pensados e integrados nas práticas que desenvolvemos.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ciclo Alfabetizador. Sequências Didáticas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1995. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 01 nov 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

SIM SIM SALABIM FAÇA QUE A LITERATURA INFANTIL SE UNA A MATEMÁTICA SIM!

KELLY CRISTINA VAZ DE CARVALHO MARQUES¹
CLEIDIVAN ALVES DOS SANTOS²
MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS³

RESUMO

O ensinar matemática é foco de muitas discussões, a começar pela educação infantil, primeira etapa da educação básica, onde muito se ouve, que a base da educação, deve ser bem trabalhada, e que por inúmeras vezes, a conclusão da discussão sobre o início do ensinar matemática tenha sido fracassado já nos primeiros anos. Dessa maneira o presente artigo elucida como objetivo geral apresentar a Literatura Infantil como um instrumento pedagógico para a compreensão dos conceitos matemáticos através das histórias infantis de forma lúdica, abstrata e concreta, permeando os inúmeros espaços que uma história infantil possa apresentar. A metodologia direciona-se a abordagem qualitativa, dentro da pesquisa bibliográfica, fazendo uso da revisão de literatura para melhor compreensão da temática abordada. Como aporte teórico da Literatura Infantil aliada ao ensino da matemática, apresenta-se Silva (2012), Smole (2001), Danyluk (1998) dentre outros e Echer (2001) reportando-se a base metodológica. Logo, a Literatura Infantil é aliada ao ensino da matemática, apresentando-se de maneira inter e transdisciplinar, de forma crítica e reflexiva, provocando questionamentos e situações, voltando-se às práticas com maior envolvimento, interesse e compreensão dos

- 1 Doutoranda do Curso de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, kellyvaz_18@hotmail.com;
- 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI - Coautor cleidivan.santos@ufpi;
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN - Orientadora mazeautomatic@gmail.com

aprendentes, abrangendo essa aliança como algo preponderante ao processo de ensino e aprendizagem corroborando para uma visão mais dialógica entre a matemática e outras disciplinas, alicerçadas inclusive pela literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Ensino da Matemática, Conceitos matemáticos.

INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos que a matemática é uma disciplina de difícil compreensão. Enfatizando ser um comentário presente desde a Educação Infantil, onde por muitas vezes são realizados pelos próprios pais, que de uma forma cultural, já carregam esse conceito, desde suas épocas de alunos, que quando criança também ouviam de seus pais essa descrição, perpassando pelos anos iniciais do Ensino Fundamental até chegar no Ensino Médio, adotando uma aversão a disciplina, sendo intitulada por muitos, como bicho papão, temendo notas baixas e reprovações.

O ensinar matemática vem sendo tema de diversas pesquisas, quanto a sua real forma de se trabalhar conceitos matemáticos de maneira significativa que envolva desde a Educação Infantil até a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Para tanto discute-se qual metodologia utilizar e quais instrumentos adotar para obter melhores resultados de compreensão da disciplina de matemática. É nesse viés que o presente artigo tratará sobre a relação da Literatura Infantil com o ensinar matemática, com o intuito de reforçar que é possível a aliança entre os mesmos.

O presente artigo justifica-se pelo aprofundamento do projeto de tese, através de leituras que evidenciam a busca de instrumentos e técnicas que facilitam o ensino da matemática, onde a Literatura Infantil é apresentada como um instrumento pedagógico rico e desafiador, agarrando-se a imaginação, a fantasia e a ludicidade, indo de encontro a forma de ensinar matemática de uma maneira mais acessível e criativa, através das histórias infantis. Trilhando essa assertiva, tem-se como objetivo geral apresentar a Literatura Infantil como um instrumento pedagógico para a compreensão dos conceitos matemáticos através das histórias infantis, de forma lúdica, abstrata e concreta, permeando os inúmeros espaços que uma história infantil possa apresentar.

METODOLOGIA

A pesquisa norteou-se através da abordagem qualitativa, direcionando-se a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, com o intuito de compreender os teóricos e seus estudos acerca da Literatura Infantil em consonância ao ensino da matemática. É válido apontar

que a pesquisa qualitativa se preocupa com as interpretações sociais, coletadas a partir de diferentes recursos como nos revelam Bauer et al (2002). E a pesquisa bibliográfica, contando com a contribuição de Marconi e Lakatos (1992), ao afirmar que é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Tendo como objetivo propiciar ao pesquisador um contato direto com todo o material escrito sobre a temática em estudo, auxiliando o mesmo durante a análise de suas pesquisas. Finalizando o aporte direcionado a revisão de literatura, Echer (2001) versa o seu entendimento como o ato de reconhecer a unidade e a diversidade interpretativa existente no eixo temático em que se insere o problema em estudo, para ampliar, ramificar a análise interpretativa, facilitando as compreensões no ato de organizar as abstrações e sínteses que a pesquisa exige, para a coerência e domínio nas argumentações apresentadas pelo pesquisador. O diálogo entre os autores, demonstra significância ao que se refere num bom desempenho dos aprendentes, quanto ao entender de forma clara e atrativa os conceitos matemáticos abordados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CERTA VEZ A LITERATURA INFANTIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA FIRMARAM UMA ALIANÇA EM PROL DO ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA...

Sabemos que a educação brasileira, por muitas vezes é apontada com grandes lacunas no ensino da matemática, essas respostas aparecem no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP. O que podemos, enquanto pesquisadores, nos aprofundar sobre possíveis respostas que direcionam a presença dessas lacunas, porém é válido entender o começo, visualizar como a matemática vem sendo trabalhada desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de compreender como essa ciência vem sendo apresentada para as crianças.

Consideravelmente o primeiro passo, direciona-se às Práticas Pedagógicas da professora e do professor que ensina matemática, podendo ser uma vertente reflexiva, sobre como as professoras e os

professores que ensinam matemática estão refletindo sobre suas práticas no ato de ensinar matemática. Outro passo, seria referente aos instrumentos utilizados dentro dessas práticas pedagógicas, que instrumentos são esses?

Poderíamos apontar inúmeros deles, que já evidenciaram sua real importância nesse processo de ensinar e aprender matemática, porém nesse artigo, apontaremos a Literatura Infantil como um desses instrumentos de ação reflexiva e convidativa no ensino da matemática. Entendendo dessa forma que o ensino da matemática, aliado ao uso da Literatura Infantil, “possibilita ao professor criar, em sua prática, situações na sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem o que estão estudando, familiarizando-os com a linguagem matemática contida nos textos de Literatura Infantil” (SILVA, 2012).

Favorecendo assim, ao mediador, a então professora e/ou professor a oportunizar aos aprendentes, práticas que incitem a habilidade, como reforça Silva (2012) para os mesmos escreverem, pensarem e falarem sobre o vocabulário matemático (formal/coloquial), além de desenvolverem habilidades de formulação e resolução de problemas, enquanto constroem conceitos matemáticos.

Outro ponto relevante é inculcar um tempo em sala de aula para leitura, dando real importância a essa atividade, no sentido de apresentá-la com significados em todas as disciplinas, inclusive em matemática. Oportunizar o contato com obras literárias e suas análises de forma atrativa e lúdica, mediando-as ao conteúdo abordado, faz desse momento rico e cheio de aprendizado. Góes (1991) pontua esse momento como elementos intrínsecos e extrínsecos de uma obra literária a saber, como o tema do livro, a adequação à idade da criança e a objetividade das informações.

Dialogando com essas observações, referentes aos critérios nas escolhas de obras literárias para o trabalho com a Literatura Infantil e a Matemática, Smole & Diniz (2001, p. 75) explicita que:

ao observar um livro que pretenda apresentar aos alunos, o professor deve refletir se os assuntos que ele aborda têm relação com o mundo da criança e com os interesses dela, facilitando suas descobertas e sua entrada no mundo social e cultural [...] no referente à matemática, mais especificamente, o professor pode selecionar um livro tanto porque ele aborda alguma noção matemática

específica, quanto porque ele propicia um contexto favorável a resolução de problemas [...] muitos livros trazem a matemática inserida ao próprio texto, outros servirão para relacionar a matemática com outras áreas do currículo; há aqueles que envolvem determinadas habilidades matemáticas que deseja desenvolver e outros, ainda providenciam uma motivação para uso de materiais didáticos.

É evidente em seus discursos que os elementos citados como importantes na escolha das obras literárias geram problemas matemáticos interessantes, no sentido de que ao mesmo tempo em que a criança se envolve com a história, ela é estimulada a ouvir, ler, pensar e escrever sobre a matemática. Ainda nesse contexto Smole & Diniz (2001, p.76) enfatizam que:

seja qual for a forma pela qual se leve a literatura infantil para as aulas de matemática, é bom lembramos que a impressão fundamental da história não deve ser distorcida por uma ênfase indevida em um aspecto matemático. Também não devemos esquecer que uma exploração do texto literário não deve ser colocada em um segundo plano, sob pena de tornar ingênua ou falsa a interpretação e a leitura do texto literário. Após uma leitura, há muito o que discutir, o que analisar, o que fazer para a criança perceber e opinar criticamente.

Dessa forma, entende-se que não deve considerar importante somente os aspectos matemáticos dos textos literários, mas ambos os aspectos, eles se complementam, uma vez que trabalhando de forma individualizada, não estaria trabalhando Literatura Infantil e Matemática de forma interdisciplinar e transdisciplinar, mas exclusivamente uma Matemática de forma fragmentada, levando em consideração, de certa forma, os critérios utilizados para a seleção dos livros utilizados na pesquisa, mas não de forma isolada.

A utilização de histórias infantis e matemática no trabalho da professora e do professor em sala de aula permite desenvolver a criatividade e a imaginação dos alunos. E quando se fala dessa utilização nas aulas de matemática, podemos ir de encontro a um maior envolvimento dos alunos nas atividades, além de desenvolver habilidades, já que “é facilmente acessível e proporciona contextos que trazem múltiplas possibilidades de exploração que vão desde a formulação

de questões por parte dos alunos, até o desenvolvimento de múltiplas estratégias de resoluções das questões colocadas” (SMOLE et al., 2004, p. 7).

Gonçalves (2009) elucida a Literatura Infantil como algo que permite às crianças a aproximação de dois mundos: o mágico e o real, sendo visto por muitos como “a narrativa mais fantástica para o leitor mirim”. A autora destaca que a mesma é uma forma de recreação, o jogo lúdico mais importante da infância, pois além de contribuir com o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da sensibilidade, favorece ainda o equilíbrio psicológico, social e afetivo da criança.

Evidenciando a relevância que a Literatura Infantil desempenha no desenvolvimento integral da criança, podemos percorrer o caminho do objetivo central da Educação Infantil, estabelecido no artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, ao dizer que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Como também no artigo 32, da referida legislação, ao apontar de forma clara que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

É nítido identificar a preocupação com o desenvolvimento integral e a formação básica da criança, trazendo inclusive como primeiro objetivo, o desenvolvimento da capacidade do aprender, tendo como

meios básicos da leitura, da escrita e do cálculo. Todos os pontos apresentados abordam a alfabetização e o letramento como pressupostos do processo de identificar e compreender, inclusive presentes no ensino da matemática. No caminhar desse processo, a Literatura Infantil mostra-se presente, aliada e reflexiva no ato de conhecer, compreender e aprender de forma crítica, lúdica, associada a interpretação do mundo real e o mundo de fantasia. Coelho (2000) afirma que a literatura, especialmente a infantil, tem como tarefa essencial dentro da sociedade, agir como agente de formação, estimulada pela escola, a autora ainda afirma que essa relevância ao enfatizar que Literatura Infantil “é, antes de tudo, literatura. É arte, que estimula a criatividade por meio da palavra”. (COELHO,2000, p.27)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das leituras realizadas e da compreensão do diálogo entre as autoras e autores acerca da Literatura Infantil e o ensino da Matemática, nos direcionamos a utilização da Literatura Infantil em consonância com a matemática, pode fazer com que o ensino dessa disciplina, seja mais aconchegante, criativo e lúdico, além de se acreditar em uma outra maneira dinâmica e significativa de abordar os conteúdos e os conceitos matemáticos. Podemos, ladrilhar as práticas das histórias infantis como fonte de prazer e de imaginação, o que enveredam a formação de leitores críticos e reflexivos. Podemos dialogar ainda com Silva (2012, p. 39) ao compreender a razão para o trabalho com língua materna e com a Matemática, ao enfatizar que “a formação de um leitor/produtor de textos crítico e criativo, é indispensável inseri-lo em um variado contexto referencial que possibilitará o desenvolvimento de sua capacidade de ler, interpretar, analisar e produzir elementos textuais que possam vir a se constituir em desafios matemáticos e linguísticos”.

Nesse contexto, como explicitam Zacarias e Moro (2005) trazer o real aliado a imaginação de forma prazerosa e atrativa, desemboca em situações-problemas que despertem o interesse e desafiam a busca por diferentes soluções para o que foi lido, proposto e discutido. Provocar a curiosidade, o então interesse para a resolução de problemas utilizando-se da interpretação das histórias, pode embasar o momento como ponto de partida, para que a criança se sinta envolvida, curiosa

e provocada a aprender tanto novas noções matemáticas, como também a compreender conteúdos que já foram ensinados, mas não foram compreendidos.

Infelizmente, a matemática é ensinada muitas vezes, de forma distante da realidade, incorporando uma linguagem que os alunos não estão habituados, diferente do que chamamos de língua materna, que estão em contato desde pequenos, nos seios familiares, nas comunidades, adotando uma linguagem formal e abstrata, dificultando o aprendizado significativamente.

Direcionando-se a Literatura Infantil nas aulas de matemática, podemos enxergá-la como uma das inúmeras possibilidades, para tornar essa disciplina mais atrativa e convidativa, diminuindo inclusive os elevados índices de notas baixas, evasão ou até mesmo reprovação. Podemos afirmar que essa aliança entre a Literatura Infantil e o ensino da matemática, represente uma mudança no ensino tradicional de matemática, Candido et al (1999) enfatiza essa significância ao elucidar o porquê dos alunos não aprenderem primeiro a matemática para depois aplicarem-na na história, ao contrário, deve-se trabalhar com atividades que exploram a matemática e a histórias infantis ao mesmo tempo, direcionando a aplicabilidade de ambas concomitantemente, de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, valorizando-as dentro dos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando que as crianças são levadas a compreenderem a linguagem matemática contida nos textos e estabelecer relações cognitivas entre a língua materna, situações da realidade e a linguagem matemática formal (SILVA, 2003).

A professora ou o professor que ensina matemática deve ter consciência que tomar a criança como ponto de partida exige compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática (KUHLMANN, 2005). Diante dessas assertivas, corroborando para a compreensão da relevância da aliança da Literatura Infantil e do ensino da matemática, é pertinente salientar que seja qual for a forma pela qual se leve a Literatura Infantil para as aulas de matemática, é bom lembrarmos que a impressão fundamental da história não deve ser distorcida por uma ênfase indevida em um aspecto matemático [...] é fundamental que não esqueçamos o valor primeiro da Literatura Infantil, ou seja, despertar o prazer de ler. (SMOLE et al, 2001, p. 09-12).

Voltando-se ao contexto da Literatura Infantil para a exploração de ideias matemáticas, podemos nos direcionar que

Tanto a Língua quanto a Matemática desenvolvem habilidade de interpretar, analisar, sintetizar – habilidades que permitem melhor descrição do mundo em que vivemos. Língua e Matemática apresentam funções e metas que se complementam. Ambas promovem o desenvolvimento indissociável de habilidades de leitura e de escrita ao estabelecerem múltiplas formas de comunicação e expressão. (REAME, et al, 2013, p. 152)

A criança, dentro desse contexto que tanto se aborda no decorrer do presente artigo, se expressa de maneira natural e informal, permeada de ludicidade e livre do medo de errar, estabelecendo relações entre a linguagem usual, familiar, conceitos do cotidiano e a linguagem matemática, logrando ainda mais êxito, ao que compete ao desenvolvimento crítico e reflexivo, no acreditar da professora e do professor que acredita, que é possível trabalhar dessa maneira. Reame, Ranieri, Gomes e Montenegro (2013) afirmam que “a Literatura Infantil representa um contexto significativo para a aprendizagem de noções matemáticas”, o que deve ser despertado nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das discussões, análises e compreensão da revisão de literatura, fica evidente que é necessário a busca de estratégias que deslumbrem a matemática, configurando mais uma vez a vertente da contação de histórias, atrelada a aplicabilidade da Literatura Infantil como um instrumento dinâmico que provoca de maneira atrativa a busca por respostas, da resolução de problemas através de realidades imbricadas a fantasia e imaginação das crianças. Onde sejam adotadas essas situações, como fatores correlatos as realidades das crianças, no sentido de se sentir interessado diante daquilo que é apresentado, bem como elaborar hipóteses e nas resoluções de problemas.

Como qualquer sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar os então significados matemáticos. A

matemática tem uma linguagem de abstração completa, levando a leitura da linguagem matemática a partir da compreensão e da interpretação dos signos. É salutar que quando dizemos que ler matemática é compreender, interpretar e comunicar ideias matemáticas, acordamos o ato de serem aliados aos atos de poder criticar e de transformar, corroborando para o processo de compreensão e identificação do que é matemática.

Portanto, essa relação é possível, porque explora contextos que a matemática muitas vezes, leva os aprendentes a ter dificuldades ao alcançar sucesso quanto a sua compreensão. Na perspectiva dessa aliança, os mesmos são envolvidos na fantasia e imaginação no decorrer das histórias ao mesmo tempo em que aprendem matemática significativamente. Assim, é crucial que a criança aprenda conteúdos matemáticos a partir da leitura de histórias infantis, como um instrumento socializador de aprendizagem, potencializando inclusive como dito no escopo desse artigo, a presença da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no decorrer desse caminho.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nc C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Parecer n. 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 de fev. 2022.

CANDIDO, P. et al. **Matemática e literatura infantil**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Quirón Ltda, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: arte literária ou pedagógica?" In: Literatura infantil: teoria, análise, didática**. SP: Moderna, 2000.

COLINS, Fábio; MACHADO, Arthur G.; GONÇALVES, Tadeu O. **Alfabetização matemática e literatura infantil: possibilidades para uma prática integrada**. Revista de Educação em Ciências e Matemática, Amazônia, v. 13, p. 75-84, 2016.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990. p. 15-19.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-88.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

ECHER, Isabel Cristina. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico**. Revista gaúcha de enfermagem. Porto Alegre, v. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

FRANCO, C. BONAMINO, A. COSCARELLI C. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e PISA**. In : Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez 2002.

GÓES, L.P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GONÇALVES, H. A. **O conceito de letramento matemático**: algumas aproximações. *Virtú (UFJF)*, v. 2, p. 1, 2005.

GONÇALVES, L. K. **A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, RS, 2009. Disponível em Acesso em 05 de fev. 2022.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN, Moysés Jr. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

LIMA, I. P. **A matemática na formação do pedagogo**: oficinas pedagógicas e a plataforma Teleduc na elaboração dos conceitos. (Tese de Doutorado). Fortaleza: UFC, 2007.

LIDIO, Henrique; MOCROSKY, Luciane Ferreira; ORLOVSKI, Nelem. O professor que ensina matemática nos Anos Iniciais: uma abertura ao contínuo acontecer histórico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 222-236, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10894. Acesso em 04 fev. 2022.

MACHADO. A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

MARCONI. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1985. p.70.

MACHADO, Nílson J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSOS, Cármen L. B.; ROMANATTO, Mauro C. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais**: aspectos teóricos e metodológicos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PASSOS, C. L. B, OLIVEIRA, R. M. M. A. **Matemática nas séries iniciais**: histórias infantis na formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: ENDIPE, 2004, p. 1-12.

REAME, Eliane; RANIERI, Anna Claudia; GOMES, Liliane; MONTENEGRO, Priscila. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil**: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. 2 ed. São Paulo: Livraria Saraiva, 2013.

SANTOS, M. J. C. A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi (sf). **Revista Lusófona de Educação**, 2017. [S.l.], v. 38, n. 38, mar. 2018. Disponível em:<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6261>. Acesso em: 04 de fev. 2022.

SILVA, A. C. **Matemática e literatura infantil**: um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação. 2003. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

SILVA, Adelmo C. **Literatura infantil e a formação de conceitos matemáticos em crianças pequenas**. Ciência & Cognição, Rio de Janeiro, v. 17, p. 37-57, 2012.

SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, Maria I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Kátia C. S. et al. **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a literatura infantil. 5. ed. São Paulo: Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática - CAEM, 2004.

SOUZA, Ana Paula G.; CARNEIRO, Reginaldo F. **Um ensaio teórico sobre literatura infantil e matemática:** práticas de sala de aula. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 231-257, 2015.

ZACARIAS, Eloísa; MORO, Maria Lucia F. **A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil.** Educar, Curitiba, v. 25, p. 275-299, 2005.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

YASMIN DOS SANTOS LIMA¹
MÔNICA DE SOUZA SERAFIM²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência de um estágio não-obrigatório do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC)³, campus Fortaleza, no período de fevereiro de 2017 a fevereiro de 2019. O momento do estágio é uma etapa importante para formar profissionalmente os alunos, tendo em vista que é uma oportunidade de dialogar os aspectos da prática na qual está inserido com os pressupostos teóricos adquiridos em seu ensino, a fim de desenvolver sua carreira profissional. Este relato foi motivado pela busca em apresentar a experiência vivenciada pela graduanda em seu estágio não-obrigatório numa escola particular no município de Fortaleza, Ceará. Deste modo, possibilitou um crescimento profissional e um interesse em descrever estas trocas de conhecimentos com outros professores.

- 1 Mestranda do Curso de Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC, yasmylyma@gmail.com;
- 2 Professora orientadora: professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC, mserafim15@gmail.com;
- 3 O relato de experiência foi resultado de um estágio não-obrigatório da Universidade Federal do Ceará no período da graduação da pesquisadora e não teve financiamento de nenhum órgão.

O objetivo do estudo é relatar situações de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular em Fortaleza, tendo em vista não só os conhecimentos passados pelos professores e pelas orientações dos livros didáticos, mas também todas as situações de aprendizagem que possibilitam desenvolver o processo de leitura e de escrita das crianças. Diante disso, os objetivos específicos são apresentados, como analisar as produções espontâneas das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em relação ao processo de notação alfabética e descrever as vivências da pesquisadora, no período exposto, em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre o aprendizado das crianças no Ciclo de Alfabetização.

Em relação à fundamentação teórica do relato de experiência, têm-se tais como Bryant e Bradley (1983), Ferreiro (1985), Gombert (1992) Ferreiro e Teberosky (1999), Adams *et al* (2006), Lemle (2007), Cagliari (2007), Soares (2021), Morais (2020), dentre outros. Estes teóricos são a base para nos apoiarmos nos estudos da Consciência Fonológica, a fim de que possamos relacionar com os conceitos da Alfabetização e os níveis da psicogênese da língua escrita.

Foram selecionadas algumas produções espontâneas e relatos da autora no período exposto sobre os momentos de aprendizagem dos alunos, em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, que correspondem a um dos anos escolares do Ciclo de Alfabetização com o segundo ano do Ensino Fundamental, segundo BNCC (2017). Em relação à metodologia, focamos em um viés descritivo e uma abordagem qualitativa dos dados, pois descrevemos e interpretamos a aprendizagem dos alunos na escola.

Em síntese, os materiais apresentados pelos alunos do primeiro ano e os relatos da autora indicam que o desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do ano escolar contribui para a apropriação da notação alfabética e conseqüentemente, para a aquisição da linguagem destes aprendizes, tendo em vista que se torna algo mais leve e simples. Portanto, organizar situações de aprendizagem em sala de aula colabora com o progresso na leitura e na escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa utiliza a análise das produções espontâneas de crianças do primeiro ano do ensino fundamental sobre consciência fonológica e os níveis da psicogênese da língua escrita e a descrição dos relatos de experiência sobre o aprendizado destas crianças em um estágio não-obrigatório do período de graduação da presente autora. Ressaltamos que o estudo possui caráter exploratório, uma vez que sugere hipóteses sobre o aprendizado de escrita dos alunos em relação aos níveis da psicogênese e aos conceitos de consciência fonológica.

Em relação ao primeiro objetivo específico, realizaremos um estudo de análise interpretativa, já que analisaremos as produções espontâneas das crianças no Ciclo de Alfabetização em momentos de lazer dentro da sala, para que possamos observar em qual nível da psicogênese da língua escrita de cada criança e de que forma a consciência fonológica pode ser exposta nestes dados, por meio de uma abordagem qualitativa, segundo Gil (2002). Em relação ao segundo objetivo, a pesquisa é do tipo descritiva, pois as experiências da pesquisadora são expostas durante as aulas e dos momentos de culminância de projetos, nesse estágio não-obrigatório, em quatro turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo da relação entre os conceitos e as perspectivas da Consciência Fonológica com o processo de Alfabetização apresenta grande relevância para os estudos da Aquisição da Linguagem. Este ponto é ressaltado pela relevância dos conceitos de cada um e um breve panorama histórico delas, o que possibilita desenvolver e reforçar o aprendizado das crianças no Ciclo de Alfabetização.

Em relação ao panorama histórico, o estudo sobre a Alfabetização surge antes da década de 1980, pois já eram desenvolvidos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e que depois utilizaram os métodos para o processo de escolarização. Já as perspectivas da Consciência Fonológica surgiram na primeira metade da década de 1970, por meio dos estudos de Isabelle Liberman e seus colaboradores (Liberman *et al.*, 1974), pois as reflexões dos sons das palavras para aprender uma língua. Vale ressaltar que em 1983, os

estudos de Bradley e Bryant foram as principais referências mundiais para definir e trabalhar com a Consciência Fonológica (CF).

Segundo Morais (2020), a CF refere-se ao conjunto de habilidades metalinguísticas que se relacionam com mecanismos linguísticos quanto às organizações cognitivas que o falante reflete sobre a escrita e leitura de uma palavra, ou seja, foco nos aspectos fonológicos que compõem uma palavra, uma frase, um texto no período do ciclo de alfabetização. Desse modo, a consciência fonológica foca em um estudo consciente, reflexivo e sistemático dos sons de uma língua. Além disso, é interessante observar os níveis da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), já que estabelece a aprendizagem da língua escrita organizada por hipóteses, para representar os sons da fala em letras do sistema alfabético, o que consiste em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Diante disso, o primeiro nível da psicogênese da língua escrita é o pré-silábico no qual a criança não realiza a correspondência entre letra e som, ou seja, sua escrita é constituída por representações, um desenho poderia ser uma forma de escrita da palavra, de acordo com Lima e Moura (2021). O segundo nível é o silábico que marca a percepção da escrita em relação à pauta sonora, isto é, a criança estabelece a quantidade de grafemas pela quantidade de segmentos silábicos pronunciados, para que uma sílaba seja representada por uma letra.

O terceiro nível é silábico-alfabético que é uma fase intermediária entre os níveis silábico e alfabético, é o momento de sistematizar o que aprendeu anteriormente, como realizar a correspondência do grafema com o fonema, segundo Ferreiro e Teberosky (1999). O último nível é quando a criança possui familiaridade com a escrita e a pauta sonora e já realiza as relações entre os grafemas e fonemas de forma mais efetiva. Nesta última etapa, as crianças ficam preocupadas em escrever de forma ortográfica, mas neste momento é importante ser trabalhado com exercícios reflexivos em sala de aula, de acordo com Lima e Moura (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a discussão do relato, escolhemos produções espontâneas de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental que estão na etapa do aprendizado da língua escrita, o que corresponde ao início do Ciclo

de Alfabetização, a fim de analisar os níveis da psicogênese da língua escrita que são apresentados e sua relação com a CF. Além disso, descreveremos alguns momentos da pesquisadora sobre a culminância de projetos da escola e do acompanhamento das aulas do dia a dia. Nos dois exemplos abaixo, temos as produções de dois alunos em momentos de lazer das crianças na sala de aula e observamos os níveis da psicogênese da língua escrita.

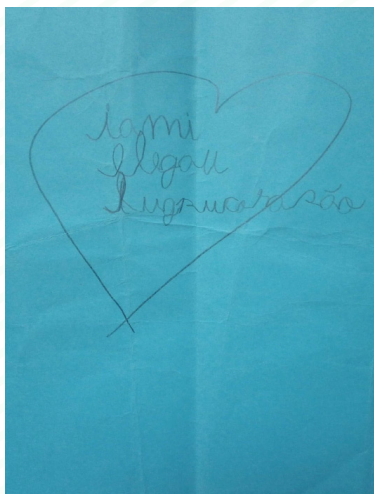


Figura 01: Produção aluno 01

Fonte: Aluno 01



Figura 02: Produção aluno 02

Fonte: Aluno 02

Essas produções espontâneas das crianças são cartinhas para a autora. É interessante observar que os alunos estão aprendendo a escrita de sua língua e cada aluno apresenta níveis de psicogênese diferentes, de acordo com Ferreiro (1999). Desse modo, o primeiro texto encontra-se com uma criança com nível silábico-alfabético, pois ela se encontra no momento de transição da escrita silábica com valor sonoro para escrita alfabética, no entanto, percebemos que o aluno 01 escreve o texto, de acordo com a pronúncia de sua fala, o que podemos apontar no nível silábico. Além disso, já apresenta um entendimento inicial quanto à construção frasal, o que, posteriormente, chegará ao nível alfabético.

O segundo texto corresponde ao nível alfabético, visto que o aprendiz é capaz de fazer relações com grafemas e fonemas com mais facilidade, por meio da consciência fonológica, segundo Morais (2020). Percebemos que o aluno 02 consegue estabelecer a construção frasal pelo seu entendimento e já possui um atenção com a escrita ortográfica das palavras. Até mesmo, ao escrever exemplos de frutas no canto da folha, observamos que a criança conhece as palavras e estabelece uma relação deste grupo. Além do mais, os conteúdos trabalhados nas aulas e os momentos de culminância em cada final de semestre, como apresentações culturais, após a leitura coletiva de uma obra, por exemplo, foram importantes para a aquisição da linguagem dos aprendizes.

Outro dado interessante é a descrição do aprendizado das crianças, tendo em vista que a pesquisadora observou de que forma os alunos aprendiam, não só pela utilização dos livros didáticos adotados na escola, mas também nas metodologias didáticas utilizadas pelas professoras. Além disso, a escola tinha uma atenção e um cuidado com o processo de aprendizagem de seus alunos, pois quando as crianças apresentam dificuldades para desenvolver a leitura e a escrita, o corpo docente busca realizar atividades extras para ampliar este conhecimento e conversar com as famílias sobre esta etapa tão essencial na vida dos alunos.

Nesta escola, tem-se momentos de culminância em cada final do semestre, após a leitura coletiva de um livro, o que possibilita um maior contato com o universo da leitura e da escrita. Outro ponto é a visita à biblioteca pelos alunos, pois, todos os dias, a pesquisadora conduz os alunos, para que eles possam alugar um livro e realizar uma leitura em casa, o que é mais uma possibilidade para desenvolver o gosto pela

leitura. Todos estes momentos de aprendizagem não só desenvolvem a aquisição da leitura e da escrita nas crianças, como também constroem o interesse e o amor pelos livros, o que é muito essencial para a formação de leitores e escritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o relato enriquece os estudos da Consciência Fonológica no Ciclo de Alfabetização, por meio dessas experiências vividas pela pesquisadora no ambiente escolar, é importante a interação das crianças entre si e com a professora, a fim de estabelecer uma rede de apoio e de aprendizagem da língua oral e escrita. Observamos os conhecimentos que as crianças adquirem no período escolar e as formas de abordagem que as professoras realizam.

Além disso, promover a escrita de produções espontâneas dos alunos favorece a apropriação da notação alfabética e torna a etapa da escrita mais simples e leve, tendo em vista o desenvolvimento das crianças em relação aos níveis da psicogênese da língua escrita ao longo do ano. Vale ressaltar que a organização de momentos de aprendizagem em sala de aula colabora com o progresso na leitura e na escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização.

Palavras-chave: Ciclo Alfabetização, Consciência Fonológica, Situações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J., FOORMAN, B. R., LUNDBERG, I. e BEELER, T. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRYANT, P.E; BRADLEY, L. **Problemas de aprendizagem de leitura**. (I.C.S. Ortiz, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007. FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Y. S.; MOURA, A. C. C. Apreensão do sistema de escrita alfabética: trajetória de uma criança. *In*: MOURA, A. C.C.; SOUSA, C. S. C.; SOBRINHO, R.V. (Orgs) **Vivências pedagógicas no ciclo de alfabetização no PNAIC-CE**. 1.ed. Campinas: Pontes Editora, 2021, p. 101-115.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2021.

SOBRE OS CONCEITOS DE SUJEITO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÉRGIO NUNES DE JESUS¹
CELSO FERRAREZI JÚNIOR²
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO³

RESUMO

O presente texto centraliza-se em diversas abordagens linguísticas e psicológicas sobre o sujeito e busca respostas numa perspectiva de olhares múltiplos que se diversificam em sua referência teórica. O texto apresenta o sujeito como materialidade na língua[gem], materialidade esta que se manifesta nas diversas funcionalidades da língua. Retoma, por conseguinte, os principais conceitos base sobre o sujeito para verificar em que medida o sujeito materializado no eu discursivo é interpelado pela ideologia e por que razões não se pode considerar que esse sujeito seja plenamente consciente de sua formação, isto pela falta imanente que lhe constitui como essência material na língua[gem], mas nem sempre como essência volitiva da autoria.

Palavras-chave: Sujeito, Língua e Linguagem, Epistemologia da linguagem.

- 1 Doutor e Cursa Doutorado em Ciências da Linguagem pela UNICAP - PE, sergio.nunes@ifro.edu.br;
- 2 Doutor da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL - MG, cferrarezij@gmail.com;
- 3 Cursa Doutorado em Ciências da Linguagem pela UNICAP - PE, damascenopedagogico@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Para não incorrer nos riscos sobre a questão do *sujeito* é válido considerar seus fundamentos, bem como uma retomada ao debate em questão iniciado por Freud e que deu o ponto de partida para Lacan.

Via de regra, a questão sobre o sujeito iria se inscrever nesse viés a partir da “psicologia das Massas de se opor à análise do Eu” (CABAS, 2010, p. 10); logo, questionaria qual seria o papel da psicanálise, seus problemas e as subjetividades envolvidas ao se falar em um “sujeito renascido”.

Ainda nessa perspectiva, é importante salientar que o referido *sujeito* não é a ‘causa’, mas o ‘causado’; em outras palavras, ele é ‘função’ e não a ‘instância’ (a psíquica) (CABAS, 2010), pois necessita de ‘conteúdo’ para definir os constituintes da *subjetividade*. Assim, a importância desses fundamentos da noção de sujeito; seja pela função subjetiva ou pelo inconsciente, principalmente na contemporaneidade por meio da sua posição, do contexto em Freud ou psicanalítico em Lacan – pela psicanálise didática para tratar do assunto – este como ponto de partida.

METODOLOGIA

Partindo de uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa analítica, faremos aqui uma pesquisa bibliográfica, analisando, assim os conceitos de sujeito e suas implicações na linguagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de *sujeito* perpassa a sua concepção analítica, pois é visto, por vezes, como uma ‘referência’ nuclear da própria teoria. Ela representa a questão material, a saber: sua resolução, interpretação, sua transferência e o “tratamento analítico” (CABAS, 2010, p. 13).

Sendo assim, é importante salientar que Freud jamais idealizou ou fundamentou ‘uma teoria do sujeito’ ou até mesmo base filosófica sobre o tema em questão. O fato é que as experiências constitutivas em seus tratamentos caracterizaram debates sobre as referências de

'um eu' e também 'um si-mesmo' de um suposto fundamento dialético: Para Cabas (2010, p. 13):

[...] O resultado representou uma subversão. Significou uma redefinição do que é a experiência humana. Isso, por sua vez, deu origem a um novo saber. Um saber sobre o sentido, o alcance, a meta e a razão do ato. Do ato enquanto humano. É o que conhecemos como elaboração freudiana.

Por tudo isso, na obra de Freud a noção de *sujeito* é uma referência permanente e sempre presente. Uma referência constante. Porém, implícita.

Assim, é válido considerar que, Lacan foi quem deu o ponta pé inicial e fez uma retomada freudiana – popularmente falando: 'deu a cara a tapa' nessa questão estritamente complexa e que gera inúmeras noções teóricas não apenas para a psicanálise, mas também em outras áreas do conhecimento científico nas ciências humanas e sociais; pois o *sujeito* sempre será um debate e referente a questão freudiana.

Se fizermos uma retomada epistemológica a partir de conceitos analíticos e se incluirmos a 'noção de sujeito' encontraremos inúmeros inconvenientes e obstáculos que nos levaria a outros discursos sobre essas noções e suas consequências como 'função'. Disto isto, para a concepção psicanalítica, existem as seguintes inscrições que permeiam essa evidência: a) epistêmica e a b) clínica; ambas numa dualidade constante desse estatuto que faz nascer inúmeras questões – entre elas: 1) se a noção freudiana pode ou não se distinguir do mote da *subjetividade*; 2) se a noção de sujeito é contemporânea da filosofia; ou 3) de que maneira o sujeito freudiano se diferencia do sujeito cartesiano.

De qualquer sorte, os sentidos serão diferenciados e nós como sujeitos pensantes devemos assim instituir o nosso próprio levantamento ao distinguir essa problemática contemporânea. Outrossim, nos impõe as diversas discussões para o analista e suas experiências humanas.

Embora se constitua na literatura uma vasta escrita freudiana – a terminologia sobre o 'sujeito' não faz parte da dimensão do seu vocabulário. Essa inscrição, por vezes, encontra-se paradoxal – em parte

por inúmeros pesquisadores, pois Freud na sua abordagem *subjetiva*, não se referia e nem ao menos cunhou o termo *sujeito*.

Para Cabas (2010, p. 22) “Com efeito, sempre segundo Strachey, ele empregou a palavra *sujeito* uma única vez, na ‘Metapsicologia’ e, mais exatamente, quando aborda o estudo das vicissitudes da pulsão”. Isto posto, observamos o objeto pulsional no movimento de *ida e volta* ou para entender melhor: *sujeito e objeto* – o agente da ação pulsional e a quem se dirige dentro dessa premissa dialética.

Ainda nessa mesma concepção, a perspectiva clínica impõe uma espécie de retorno a pessoa a partir da pulsão – essa vista como uma questão pendular e, ao mesmo tempo, paradoxal, pois aponta o *sujeito* como subvertido e o sublinha como o *sujeito* do enunciado; ou seja: transforma-se radicalmente do *agente ativo* para o *agente passivo* – efeito base do circuito pulsional.

Em seu Seminário XI, Lacan parece marcar a sua perspectiva sobre o *sujeito* a partir da sua construção da clítica. Ao se deparar com o termo que era empregado no sentido comum da palavra – irá referir-se aos espaços implícitos desse aparecimento do *sujeito* na lógica freudiana. Esse aparecimento do sujeito sofrerá efeitos na pulsão como *um novo sujeito*.

Assim, para Lacan, Freud ao sinalizar o *sujeito*, mesmo que incidentalmente em uma de suas análises, parece ter dado a vez a ‘introdução ao sujeito’, passando a ser necessária e dialeticamente da natureza do homem ou como é visto a partir da “turbulência passional”; mesmo escrito apenas uma “linha” o *sujeito* torna-se uma espécie de ímpeto, principalmente no romantismo alemão – onde foi largamente concebido na influência do platonismo inserido nas obras.

Dessa maneira, o *sujeito* freudiano sempre aparecerá como ponto de referência ou seja: sempre um suporte à margem – um *silêncio que grita* – que ocupa certo espaço – que quer sempre atenção, pois parece estar explícito de que o próprio Freud *não pode ser considerado sujeito*, mas sim como o Freud do *inconsciente*; temos a perspectiva que se o inconsciente é freudiano – o sujeito pode ser considerado como lacaniano (CABAS, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar sobre o *sujeito* e suas questões não é uma tarefa fácil. Ao longo de décadas vem chamando a atenção dos epistemólogos que mantêm interesses desse objeto de estudo e que inspira inúmeros debates contraditórios ou favoráveis sobre o tema. Nesse aspecto, formularemos apenas uma base conceitual que possa facilitar o entendimento, via de regra, pela psicanálise – assim abordando as noções de ‘consciente e inconsciente’ que antecipará o *relevo do sujeito*.

Nessa abordagem, vamos tomar como base a frase freudiana: *tornar consciente o inconsciente*. É importante salientar que não se trata ‘apenas de uma frase’, mas ultrapassa; torna-se ‘uma sentença linear de um enunciado’, de questões analíticas a se estabelecer socialmente. Por vezes, essa sentença definiu uma base para o trabalho analítico. Razão essa que se estabelece como referência argumentativa do texto freudiano de 1920 que aponta o corte e, ao mesmo tempo, a ruptura dessa introdução freudiana que vai “Além do princípio do prazer”; outro escrito que fundamenta “[...] o fim proposto, de tornar consciente o inconsciente [...]”.

Nessa perspectiva, *tornar consciente o inconsciente* é cambiar significados a partir de uma trama que requer um reconhecimento e uma representação que poderá assumir subjetivações a partir dos efeitos por eles produzidos por meio da consciência. Para Freud esses termos eram definidos como objetos clínicos para o trabalho analítico; logo desencadeou a publicação da ‘A interpretação dos sonhos’ – este como base fundadora à análise dos sonhos e seus constituintes. Via de regra, o que estará em jogo é a questão do ‘desejo’ – esse como *desejo do inconsciente* quiçá, podemos afirmar: ‘pré-consciente’. Nesse sentido, ele pode recobrir o desejo e vai implicar num ‘real impossível’ de suportar. É um desafio, pois poderá não significar o esperado e caracterizar um desprazer da satisfação não atendida.

Defender esse ponto de vista é paradoxal, pois em determinados momentos “[...] existem casos em que a realização do desejo culmina numa experiência de prazer e não da eclosão de um estado de angústia. O fato é que, se assim fosse, [...] seria uma exceção e não a expressão da regra” (CABAS, 2010, p. 36). Acreditamos que essa trama pode e deve separar inúmeras considerações, principalmente de natureza

humana pelo limite que assim se estabelecem em suas relações; logo, eis o ‘peso do recalque’ ao rever a questão do desejo do inconsciente.

A concepção da tradução freudiana de *tornar consciente o inconsciente* impõe um reconhecimento e assumir o simbólico como objeto de relevo, pois a consciência irá apontar a *instiutuição-do-ser* (CABAS, 2010, p. 38), grifo meu; podemos substituir como subjetivo, pois representa o *sujeito de si* e do *sujeito do mundo* – ou seja: da consciência que irá acolher um dado ‘dizer’, ‘enunciação’, ‘sentido’ que poderá caracterizar um desequilíbrio nesse processo de significações.

Ao longo da exposição já realizada, o leitor já deve ter percebido que as estruturas e posições relacionadas ao que seria o sujeito nos levam a recorrer a fatores fundantes do conceito de *interdição*. Neste ponto, vamos tratar amiúde essas noções:

- a. *Pulsão* – onde o interdito é inscrito. A nossa posição aqui é de ‘reinventar’ o interdito, de considerar e agir sob a barra desse interdito, do sofrer e do gozar a separação do outro, da *alteridade*. Mas, o outro enquanto indiferença não pode fazê-lo de um objeto, um instrumento de prazer ou gozo em nome de um dado desejo (particular), pois o outro também é portador. Observamos que, mesmo que na psicanálise lacaniana não seja claro esse viés – a base teórica irá falar da *intersubjetividade*. Essa postura diz que o *sujeito* virá sempre num *jogo de lugares*, na medida em que o outro investe em algo que alguém diz – o dito será objeto do investimento alheio, mas, ao mesmo tempo circulará – será também opcional e se oferecerá como objeto. Logo, haverá nessa questão, a possibilidade de uma dialética na relação com o outro, uma relação do tipo *sujeito-objeto vs. objeto-sujeito*. Porém, no ‘perverso’, esse interdito é desmentido. O outro, enquanto alteridade e sujeito do desejo, é instrumento objeto do gozo e do prazer ao mesmo tempo; haverá continuamente, o desminto da condição do outro (dele ao ouvir) de alguém que fala que tem um desejo a dizer. Uma outra concepção é a que segue:
- b. *Psicose* – nessa abordagem o interdito parte do processo de inscrição da metáfora paterna, exposta por Lacan (1978) e tem como efeito o sujeito do desejo – o sujeito do inconsciente. Essas formas do mesmo sujeito fazem com que seu processo seja instalado, mas ele não chega a ter fracasso nessa inscrição

– ele não se diferencia dos demais – não se constitui como sujeito do desejo, pois ‘não tem um dizer’, e também ‘não tem essa falta’. Para tanto, não entra precisamente nas ‘leis da linguagem’. Essa pulsão, por sua vez, *no neurótico habita a linguagem; no psicótico, este é habitado pela linguagem*. Ele fala, mas não fala a partir de uma falta que ele tem e o que ‘ele fala no sentido de chegar um dia’ – na ilusão, na esperança de dizer ‘daquilo que nunca diz’ – onde o *modus operandi* do psicopata e do psicótico se aproximam; tais processos ajudam na ‘abdução da alteridade’ como objeto do gozo, logo, aludimos: *não outro; não sujeito; não pessoa; não humano*. O desejo é o que está e sempre estará na base entre o *consciente* e o *inconsciente*. Dessa maneira, se existe um *sujeito*, existe uma forma dele lidar com a situação que é guiada pelo desejo e isso impõe questões sintonizadas por ele (desejo). Enfim, tais coisas têm a ver com o ‘meu desejo’, têm a ver com a ‘minha forma ou maneira’ de funcionar, ou seja: existe uma imposição ao sujeito de acordo as suas necessidades.

Pensar o inconsciente por ele mesmo, estruturado por uma linguagem, irreduzível ao sentido - pois o inconsciente fala por meio dos sintomas na histeria, na obsessão, na loucura entre outros - é tomá-lo pela lógica ou pela fórmula de linguagem proferida pelo sujeito (nós somos ao falar) e estabelecer junções pelo e para o sujeito.

Nesse sentido, assim como uma entidade linguística se relaciona a outras por suas propriedades, um sujeito se relaciona o outro por suas idiosincrasias. E essa relação sempre implica dependência e oposição. É um dos paradoxos da alteridade que dela dependamos para nos aproximar ao mesmo tempo em que ela nos opõe e nos interdita.

Assim, conquanto saibamos que linguagem é interação, pois nos afeta, aos interlocutores, em sua materialidade, é também interdição, pois nos limita a certos comportamentos aceitáveis. Na mesma medida em que a linguagem nos revela, nos esconde em sua opacidade, a nós e a outros sujeitos que se alojam parasiticamente em cada um de nós. Assim, se não há *língua sem sujeito falante, não há sujeito falante sem os sujeitos opacos que o compõem*: não é mais uma questão de corporeidade, mas das forças que dentro do falante se relacionam invisíveis até que percebidas, insensíveis até que sentidas no discurso. Logo, se

somos sujeitos ao pensar (cf. Freud), sob o ponto de vista do cogito, o sujeito não pode residir apenas na consciência, mas está no espaço entre consciência e inconsciência. O sujeito só existe na ordem humana e não existe sujeito sem o outro. A pulsão é o 'alerta' da Psicanálise, bem como é o limite entre o psiquismo e o somático, uma vez que estímulos no interior do corpo, mantêm o ser humano em alerta constante ao repetir experiências sociais, retratam a morte como prevalência à vida. Assim, seria um erro pensar que a Psicanálise estuda apenas o inconsciente, já que os instintos são ligados às necessidades sociais. Será por isso que "a psicanálise sempre terá inimigos" (cf. Freud).

É importante sistematizar os conceitos para materializar as formas e seus constituintes para melhor compreensão sobre o *sujeito* e a sua imersão social – via de regra, pela linguagem. O ser humano, por sua vez, tem a ilusão do domínio do seu psiquismo, embora desconheça o que deseja.

Sobre isso, o que dizem alguns dos principais pensadores dessa questão e que trabalharam a Análise do Discurso de forma apoiada na base psicanalítica? Vejamos:

- **Chemama (Org.) (1995, p. 208):** "Ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente";
- **Ferreira (2005, p. 18):** "Assujeitar-se é condição indispensável para ser sujeito. Ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos";
- **Indursky (1998, p. 11):** "Na constituição desse sujeito, ideologia e inconsciente encontram-se inextricavelmente entrelaçados. A Análise do Discurso afasta-se, pois, da noção de sujeito empírico que sabe e domina o que diz e o que quer dizer e encaminha-se para um sujeito que pensa que domina o que diz, mas, que, de fato, é determinado, sem se dar conta, a dizer o que seu lugar na formação social impõe que seja dito";
- **Pêcheux (1995):** Conforme o autor, o sujeito é atravessado histórica e ideologicamente por discursos – esses caracterizados como *assujeitados* à ideologia organizada nas formações discursivas; essas ideologias, que se posicionam no sujeito ideologicamente, participam de formações discursivas que

vão determinar o que pode e deve ser dito a partir das suas conjunturas;

- **Rudnesco; Plon (1998, p. 742):** “(Sujeito é um) ... Termo corrente em Psicologia, Filosofia e Lógica. É empregado para designar ora um indivíduo, como alguém que é simultaneamente observador dos outros e observado por eles, ora uma instância com a qual é relacionado um predicado ou um atributo”.

De tudo isso, o que tomamos como comum? Em primeiro lugar, observamos que a constituição do *sujeito* é, sem sombra de dúvida, um processo ideológico que deixa pistas na materialização da língua[gem]. Em segundo lugar, é por meio dela (a linguagem) que o discurso é revelado – suas marcas embora não sempre motivadas pela ação do consciente do sujeito estão ali. Finalmente, *constituir-se sujeito* é condição *sine qua non* para produzir e para compreender discursos, mesmo que esse sujeito seja assujeitado.

Em princípio, cumpre destacar que, o termo ‘sujeito’ assume nas Humanidades (considerada aqui a Linguística como parte das Humanidades, o que não é consensual), em resumo, duas grandes concepções que apresentam nuances distintas conforme o enfoque e o método aplicados. São elas: [As distinções que vêm a seguir, são baseadas em quem autores]

1. a primeira e mais comum, que inclusive, chega a se confundir como o uso popular da palavra, vincula o sujeito a uma ‘pessoa’ (seja uma pessoa literal ou simbólica). Neste caso, o que está em jogo é o conjunto de ideias relativas à identidade, à formação da identidade e à expressão da identidade;
2. a segunda, mais específica da Linguística, por sua vez, divide o sujeito em três conceitos bem diferentes:
 - a. o de **termo oracional**, puramente sintático e em que não existe nenhuma relação entre a função sintática e sua referencialidade;
 - b. a de **ser representado** pelo termo oracional, ou seja, já no campo da extensão do significado do termo oracional, e tratando da estrutura temática do enunciado; e

- c. **c.** a de **autor/ produtor de um discurso**, em que se retoma a ideia de identidade e de expressão do discurso, seja de forma autoral ou de forma reportada.

Vejamos, agora e de forma mais detalhada, como essas diferenças conceituais se constituem na Linguística:

- a. **Na Linguística (considerada de uma forma geral)** - O tema 'sujeito' é muito complexo na Linguística, uma vez que depende da área de estudos a que se refere. Portanto, não se permite, aqui, uma resposta unificada em um único conceito. Os principais usos são feitos na Sintaxe, na Semântica, na Sociolinguística, na Análise do Discurso e na Pragmática, o que não impede de o tema ser tratado em outras subáreas. Aqui, falaremos apenas dos principais.

a1) Na Sintaxe - Na tradição gramatical brasileira, oriunda da Lógica Proposicional grega, o sujeito sempre foi tratado como 'ser de quem se faz alguma afirmação', ou seja, 'a quem se atribui um predicado'. É evidente que esse critério é absurdo do ponto de vista sintático, porque diz respeito a elementos de natureza lógico-referencial, afinal, o sujeito sintático não é um 'ser', mas um 'termo oracional'.

a2) Na Semântica - Na Semântica Formal, o sujeito se confunde com a concepção da Lógica Proposicional, qual seja, a de que o sujeito é 'o termo do qual se afirma algo' ou 'ao qual se atribui um predicado'. Isso é possível na Semântica Formal em função de sua natureza eminentemente verifuncional, ou seja, ligada a elementos referenciais do mundo.

a3) Na Sociolinguística - na Sociolinguística, o conceito de sujeito é bastante simples, uma vez que é considerado sujeito todo membro falante de uma comunidade de fala já que todo falante possui um idioleto (uma forma peculiar de produzir linguagem) e, portanto, todo falante contribui para os processos evolutivos da língua. Um aspecto importante da ideia sociolinguística de sujeito é que ela contempla a percepção do processo de silenciamento, que é dos temas mais caros e importantes para a Linguística atual, e que se refere ao fato de que os ambientes sociais,

por meio do preconceito linguístico e de outras práticas de poder (especialmente o constrangimento), acabam por silenciar o idioleto de certas pessoas e/ou de certos grupos de falantes, em determinadas circunstâncias, o que é especialmente danoso em termos de construção da identidade.

a4) Na Análise do Discurso - Nesta subárea, o sujeito sintático (frasal), perde espaço para outras concepções de sujeito que estão ligadas ao campo existencial (das pessoas) e que ocupam o conteúdo discursivo. No campo da produção do discurso, o primeiro a considerar é o sujeito da fala (grosseiramente, aquele que materializa o discurso). Mas, também há de se falar que o sujeito da fala pode, ao externalizar um discurso, reproduzir o discurso de outrem (ou vários discursos de outros sujeitos - estes, os *sujeitos do discurso*), o que o torna um sujeito assujeitado, uma vez que não possuidor de um discurso próprio. Logo, na análise do discurso já produzido, podemos elencar a figura do *sujeito-autor*, aquele que produz um discurso próprio e do *sujeito-reportado*, aquele cujo discurso é reproduzido por outrem.

a5) Na Pragmática - o conceito de sujeito na Pragmática é fundamentalmente relativo ao indivíduo que enuncia (e como ele imprime a seu enunciado, pelos diferentes recursos pragmáticos da língua, funções comunicativas e sentidos específicos) e que, eventualmente produz os *atos de fala*. Assim, o estudo do sujeito na Pragmática, assim como na Semântica, se desloca do sujeito meramente sintático para a dimensão lógico-referencial.

Observamos também a ancoragem discursiva que aponta a língua como heterogênea e as abordagens sintático-gramaticais como 'algo' que significa e faz sentido. Nesse sentido, vemos a 'falta', o que não podemos dizer 'tudo' – sempre faltará/faltarão palavras para significar ou dar sentidos – a existência desse impossível se transfigurará nas falhas, equívocos e deslizamentos de maneira contínua, pois esse é o lugar da observação do discurso na língua. Pêcheux (1988) admite que essas relações que afetam a língua pelo equívoco são encobertas em diferentes marcas sintáticas – pois o equívoco vai se manifestar e

ganha corpo e significação a partir do modo que se materializa pelo viés da falta, do excesso, da repetição e outras que possam ser visíveis nessa ruptura do 'fio do discurso', pelo impacto e na sua condição de 'fazer e desfazer sentidos' – via de regra, porque a língua é um *sistema* e, como tal, passível desses jogos existentes: de caráter 'não fechado', de inter-relações distintas, da gramática à ideologia, do social ao cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

René Descartes foi sem dúvida um dos maiores influenciadores do pensamento humanista. Ele estabeleceu a essência do 'ser', 'dos objetos' e do 'eu' como uma ilusão, em que a única "certeza" era a dualidade humana: *homem-corporal* e *alma (pensamento) precisavam se unir para que houvesse existência*. A ideia de que o corpo ganhava existência pelo *Cogito* foi marcante por séculos na visão humanista, ou seja, por séculos, se creu que *o homem deveria ser concebido como um sujeito autônomo, soberano e capaz de ações objetivas, capaz de construir um "método científico"*.

Porém, essa concepção autônoma era apoiada na fantasia de um eu estável, coerente, apreensível e capaz de conhecer plenamente a si próprio, bem como ao mundo ao seu redor, por meio da razão; e numa consciência acessível e que serviria como base para a compreensão da ação do homem no mundo e para o mundo. Isso levou humanistas a acreditarem na consciência do sujeito, tornando o homem uma espécie de autor intelectual livre, não influenciado pelas circunstâncias históricas e culturais durante o processo do pensar.

Porém, os avanços na compreensão da cognição humana nos levaram a compreender o sujeito sob uma ótica diferente, com base nos aspectos que o constituem ao longo de sua existência, como um ser de cognição corporificada e como construtor de sentidos que constituem sua personalidade de maneira não tão autônoma como Descartes sonhou. Trata-se de uma abordagem muito mais complexa, mais descritiva e menos idealizada do ser. Ao que parece, estamos chegando - ou pensamos estar chegando - mais próximos do que realmente somos.

Essa complexa constituição do humano se articula na língua[agem] e pela interpelação ideológica, máscara, sob a transparência da

linguagem, o discurso que se estabelece no campo das relações tensionadas ao longo da existência.

Portanto, o homem é levado a pensar, em seus movimentos de interpretação, mas na verdade, a trama é muito mais complexa e indeterminada. Em um único *eu* transitam inúmeros sujeitos e, portanto, no discurso de um único eu, transparecem esses inúmeros sujeitos, suas formações ideológicas e existências históricas. E isso também se aplica aos cientistas que estudam os discursos.

Ademais, como Pêcheux (1988) nos revela, a formação ideológica de um *eu* e/ou de um grupo social pode se apresentar como elemento capaz de intervir num confronto com outras forças pela conformação ideológica numa dada sociedade. Em outras palavras, as representações discursivas não podem ser meramente caracterizadas como individuais ou como universais, mas se dão em posições de *classes* que podem comportar os confrontos dos diferentes discursos emanados pelos sujeitos e dos diferentes discursos nele filiados e revelados por meio de sua língua[gem].

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis (1918-). **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. (Biblioteca de ciências sociais; v. n. 25)

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud e Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CHEMAMA, Roland (Org.). **Dicionário de psicanálise**. Tradução Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. "O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil." In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Clara Luz, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

INDURSKY, Freda. **A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem**. In: Cadernos do Instituto de Letras/UFRGS, 20, dez. 1998.

JESUS, Sérgio Nunes de. **Discurso policial**: a subjetividade em boletins de ocorrência. Dissertação (Mestrado em Linguística). 186 p. Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2008.

LACAN, Jacques. **La metáfora del sujeto – la letra y el deseo**. Traducción directa del francés Hugo Acevedo. Argentina: Homo Sapiens, 1978. (Colección El Hombre y su mente / 5)

MILNER, Jean-Claude. “Da língua”. In: MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução de Ângela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, Michel (1938-1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VOTRE, Sebastião José. **Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Parábola, 2019. (Coleção Linguística para o Ensino Superior)

TECNOLOGIAS E LETRAMENTOS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

EDMILSON RODRIGUES CHAVES¹
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO²
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS³
VERÔNICA LOPES DOS SANTOS⁴

RESUMO

Alfabetizar nunca foi uma tarefa fácil, e sim muito complexa e delicada, pois, exige compromisso, seriedade, ludicidade e principalmente carisma pelo mundo encantado infantil de nossas crianças; dessa forma verbalizar o letramento e as linguagens no ambiente escolar infantil mediado por estratégias que envolve ferramentas digitais tecnológicas ainda é um grandes desafios de nossa atualidade, embora tenhamos experenciados momentos desta natureza durante a pandemia que ceifou muitas vidas por meio da covid-19 nos anos de 2019/2020. No presente trabalho, propomos uma discussão sobre as tecnologias e letramentos digitais como estratégias para facilitar a aprendizagem no ciclo de alfabetização na construção da leitura e escrita de

- 1 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, edmilsonchavespedagogo@gmail.com;
- 2 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, gervizfernandes@gmail.com;
- 3 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, idalinamariasampaio@gmail.com;
- 4 Discente do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, veronica.santos@prof.ce.gov.br;

crianças em processos de desenvolvimento escolar. O referido trabalho tem como objetivo mostrar estratégias lúdicas capazes de alavancar o processo de alfabetização e letramento de forma satisfatória. Defendemos uma educação infantil voltada para o uso das TIC,s em sala de aula como ferramenta e suporte pedagógico em que promova a integração entre os aspectos de aprendizagens significativas durante o processo de escolarização de nossos pequenos aprendentes por meio de inovações tecnológicas no fazer pedagógico; entendemos que o ciclo de alfabetização acontece de forma lenta, permanente e contínuo que constitui de desafios e possibilidades que será consolidado através de metodologias lúdicas e inovadoras. Utilizaremos como fundamentação teórica as ideias defendidas por KENSKY(2006), LIMA(2002), MARINHO(2015), CASTELLS(1999). Compreendemos que as tecnologias passaram a fazer parte cotidiano de nossas crianças enquanto ferramenta essencial para agilização nas tarefas escolares desenvolvidas por meio de recursos tecnológicos inovadores. As tecnologias digitais estão presentes em nossa vida, seja na escola, na rua, em casa ou no trabalho, fazemos uso destes equipamentos digitais sem que percebamos, portanto, sua aplicabilidade no ambiente escolar é de grande relevância para a inclusão digital de nossas crianças, a começar pelo o processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Tecnologias digitais.

TRABALHANDO COM O GÊNERO TEXTUAL CONTOS ACUMULATIVOS NA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

BEATRIZ PEREIRA DA SILVA¹
REJANE MARIA DE CAMPOS OLIVEIRA²
SILVANA DE SOUSA RODRIGUES³
ROSE SILLYA ALENCAR BRITO⁴

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar importância da utilização de gêneros textuais na alfabetização no contexto de ensino remoto. Deste modo, buscamos por meio da apresentação de uma situação de exploração de atividades diversificadas sobre os contos acumulativos, refletir sobre as práticas de letramentos e analisar as metodologias e recursos tecnológicos utilizados durante as aulas remotas. A pesquisa se situa no campo qualitativo, com caráter de pesquisa-ação. Foi realizada por meio da vivência de uma sequência didática de exploração do gênero textual contos acumulativos, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal da região metropolitana de Fortaleza (CE), que se encontrava no período de isolamento social. Para o embasamento teórico buscamos nos fundamentar nos estudos de Soares (2017; 2021), Solé (1998), Grossi (2021), dentre outros. Por meio da execução da sequência didática foi possível

-
- 1 Especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, silva.beatriiz@gmail.com;
 - 2 Especialista em Psicopedagogia, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UVA, rejanec793@gmail.com;
 - 3 Especialista em Libras e Educação de Surdos, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA, silvanalgl70@gmail.com;
 - 4 Especialista em Alfabetização e Letramento, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UVA, sillyabrito1986@gmail.com;

desenvolver diversas habilidades de leitura e escrita com os estudantes da turma, auxiliando no processo de alfabetização que as crianças estavam passando. Foi possível acompanhar a construção de conceitos acerca das características do gênero, bem como a observação das hipóteses de escrita e estratégias de leitura de cada criança durante o desenvolvimento da sequência didática. Por fim, consideramos que o uso das tecnologias digitais nas aulas foi benéfico, não só para o avanço da aprendizagem dos estudantes, como também para variar as estratégias didáticas fazendo o uso da ludicidade, a partir de uma perspectiva de alfabetização e letramento com o trabalho dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Alfabetização, Gêneros textuais, Sequência didática, Contos acumulativos, Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da escrita e da leitura é um marco na vida das crianças. Um período muito intenso e potente, que mobiliza muitos saberes e habilidades adquiridas. Mas, durante o período de ensino remoto, como esses processos podem ocorrer?

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar importância da utilização de gêneros textuais na alfabetização no contexto de ensino remoto. Também objetivamos refletir sobre as práticas de letramentos na alfabetização e explorar as metodologias e recursos tecnológicos utilizados durante as aulas remotas.

Soares (2017, p.64) conceitua alfabetização “como aquisição do sistema convencional de escrita”. Entrelaçando-se com o conceito de alfabetização temos o de letramento, que é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Estas duas concepções são diferentes, porém complementares. Sendo assim, compreendemos que não se deve separá-las durante o processo de aquisição da língua escrita.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2021. p. 27)

Nesse sentido o desenvolvimento da alfabetização visando formar leitores e escritores que compreendem e fazem uso da língua com propriedade deve ser pautado em práticas sociais que tenham sentido real e possam ser aplicadas no cotidiano dos estudantes.

Além disso é importante que os estudantes aprendam as propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA), pois o domínio dessas habilidades também faz parte do processo de alfabetização e interfere

na qualidade das relações que o sujeito terá com a língua escrita. Como afirma Brandão e Leal (2005. p. 33).

Reforçamos que sem o domínio da base alfabética da escrita não há leitura eficiente, com senso crítico, nem produção de texto com autonomia e competência. O ensino do sistema alfabético de escrita é, pois, uma das prioridades da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental.

No que se refere a leitura, a compreensão e o domínio da base alfabética também é necessária. Num contexto de alfabetização e letramento essas habilidades também vêm acompanhadas de compreensão acerca dos textos lidos. Desse modo,

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam a compreensão. [...] Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo de constante de verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998. p.24)

Se consideramos que a alfabetização em uma perspectiva de letramento é um processo que atribui sentidos e significados a língua, o estudante precisa fazer uso de diferentes gêneros textuais para que possa ter acesso a situações sociocomunicativas diversas.

Desse modo

Se desejamos que, de fato, o aluno se envolva com o texto, devemos promover atividades adequadas aos diferentes textos. Não se pode ter uma abordagem única para as aulas de leitura, pois assim estaríamos condenando os alunos à prática da leitura como um ato mecânico, sem função social e, em sendo assim, desestimulante. Os gêneros textuais e os propósitos de leitura devem nortear as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. (LEAL; MELO, 2006. p.55-56)

Marcuschi (2010) afirma que os gêneros textuais são formas de organização e expressão cultural das sociedades. Dessa forma,

podemos inferir que o trabalho em sala de aula com a exploração dos gêneros textuais se faz necessário tendo em vista a importância de se fazer usos sociais reais da escrita dentro e fora do contexto escolar.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de nosso trabalho com o gênero textual contos acumulativos inseridos no contexto de ensino remoto.

METODOLOGIA

A presente pesquisa está situada no campo qualitativo, pois como afirma Minayo (2007, p.21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. [...]

Além de qualitativa, possui caráter de pesquisa -ação, pois buscamos realizar um estudo prático por meio da realização da aplicação de uma sequência didática acerca do gênero textual contos acumulativos

Nossos sujeitos de pesquisa foram as crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Caucaia – CE. A turma contava com 29 crianças matriculadas, que se encontram em diferentes hipóteses de escrita.

As aulas foram realizadas de forma totalmente remota, alterando momentos síncronos e assíncronos. As principais ferramentas utilizadas para a comunicação foram o grupo de WhatsApp da turma e a plataforma de ensino utilizada pelo município de Caucaia.

No tópico abaixo realizaremos um relato do desenvolvimento da sequência didática, bem como discutiremos os resultados encontrados por meio das vivências com o gênero e a aplicação das atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o planejamento da pesquisa elencamos os seguintes objetivos para desenvolver com a turma durante a realização da sequência de atividades: conhecer o gênero textual contos acumulativos; explorar características do gênero; comparar as características do conto e do conto acumulativo; ler e escrever palavras retiradas da história lida.

Destacamos a importância de se conhecer a turma para que o planejamento das atividades e ações de intervenção didáticas sejam direcionados de maneira a atender as necessidades individuais e coletivas da turma. Pois, “através do que é significativo, em nível individual e coletivo, o educador “lê”, diagnostica o que o educando sabe e o que ao mesmo tempo, ainda não conhece. Para assim, partindo do que o educando sabe, instrumentalizar a busca do que ainda não conhece.” (GROSSI, 2021. p. 23)

Iniciamos a sequência com o conto “A casa sonolenta”, de Audrey Wood. As crianças assistiram a um vídeo presente no YouTube com a leitura da história, em seguida realizaram uma atividade de compreensão textual. Este primeiro momento foi realizado de forma assíncrona.

No momento posterior, realizamos um encontro síncrono por meio do recurso “Aula ao vivo”, disponível na plataforma de ensino do município. Iniciamos a aula contando a história “A casa que Pedro fez”, utilizando desenhos que representavam os personagens do conto. Ao final da história abrimos o debate sobre as impressões das crianças acerca do texto. Elas se mostraram confusas com o fato de a história ser longa e repetir as frases. Aproveitamos essa inquietação das crianças e lançamos alguns questionamentos e fez com que as crianças pensassem em semelhanças com a história da casa sonolenta. “Por que vocês acham que isso acontece?” “Vocês lembram que na história “A casa sonolenta” também tinha frase repetida?”

Durante a conversa explicamos que as duas histórias são contos acumulativos e mostramos que a repetição faz parte das características do gênero. Enquanto fazíamos a exposição do conteúdo perguntamos para as crianças se elas conheciam outros tipos de contos e todos

responderam que não. Com isso, mostramos a capa de alguns livros infantis de contos tradicionais e de fadas, e nesse momento, todos reconheceram as histórias por meio das imagens das capas. A análise dos contos que elas já conheciam gerou interesse de todos, que se sentiram à vontade para falar e expor seus pensamentos.

Aproveitando o entusiasmo das crianças fomos lançando questionamentos e explicações sobre os gêneros conto e o conto acumulativo, enquanto a conversa se desenvolvia. Quando perguntados sobre os personagens uma das crianças disse que “só gente pode ser”, e a professora perguntou a opinião dos colegas sobre a afirmação da colega. Como não houve consenso nas respostas das crianças a professora lançou novamente o recurso da observação da história lida e das capas dos livros apresentados anteriormente. Após analisarmos atentamente as crianças concordaram que os personagens das histórias poderiam ser pessoas, animais, criaturas mágicas, como bruxas, fadas e até heróis.

Outra atividade realizada em aula síncrona foi a roleta da leitura. Desenvolvemos uma roleta com o nome dos personagens da história “A casa que Pedro fez” no site piliapp⁵. Ao girarmos a roleta virtual cada criança na sua vez iria fazer a leitura do nome do personagem. Foi um momento de diversão e as crianças estavam ansiosas para saber qual a palavra a roleta ia sortear na sua vez.

Durante a atividade da Roleta da leitura algumas crianças conseguiram realizar a leitura sozinhas e outras precisaram de mediação da professora, mas no final da brincadeira todas demonstraram satisfação de terem lido as palavras e terem sido elogiadas.

Após o jogo da roleta da leitura as crianças foram desafiadas a realizar a escrita de algumas palavras. Para a escolha das palavras que seriam escritas pelas crianças realizamos um sorteio utilizando o desenho dos personagens utilizado na contação da história. As palavras sorteadas foram: Casa e Vaca.

No momento de escrita foi possível observar as hipóteses que cada criança usava para escrever, umas escreveram rapidamente e correto, outras ficaram confusas com o som das sílabas finais e outras pediram ajuda para a família para ditar as letras que usaria para escrever – esta última estratégia foi utilizada pelas crianças que ainda apresentam

5 Disponível no endereço: <https://pt.piliapp.com/random/wheel/>

mais dificuldade na aquisição da escrita. A palavra CASA foi a que gerou um debate maior na hora da escrita, pois algumas crianças ficaram com dúvidas que usavam a letra Z ou a letra S.

As crianças também foram desafiadas a criar coletivamente um conto acumulativo por meio da brincadeira “Fui a feira”. No início do jogo muitos tiveram dificuldade de compreender as regras, mas durante a brincadeira todos foram se envolvendo e se ajudando. Foi um momento de cooperação e interação entre as crianças, que muitas vezes não interagem entre si durante as aulas remotas.

A última atividade da sequência foi realizada em momento assíncrono. Foi enviado para as crianças uma lista com algumas palavras e uma frase contidas no texto “a casa que Pedro fez” e realizamos uma atividade de leitura. Foi solicitado que as famílias realizassem a gravação do momento de leitura das crianças para que pudéssemos observar como está o desenvolvimento da leitura de cada criança.

Nessa atividade assíncrona de leitura tínhamos como objetivo analisar as estratégias de leitura que as crianças se utilizam atualmente. A lista foi desenvolvida com palavras do texto que trabalhamos para que estas fizessem sentido e não causassem estranhamento nas crianças e a frase contida na atividade foi pensada em desafiar as crianças que já leem palavras com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática dos contos acumulativos visou desenvolver diferentes habilidades tanto no campo da oralidade, como na escrita, além de aspectos de compreensão textual de maneira lúdica para que as crianças se sentissem convidadas a fazer parte das atividades.

Por meio da execução da sequência didática foi possível desenvolver com as crianças habilidades. Consideramos todas as atividades como proveitosas, pois além de observamos que as crianças estavam compreendendo o assunto também foi possível notar o interesse delas ao responder as atividades propostas tanto nos momentos síncronos, como nos assíncronos, bem como vê-las de divertindo durante os jogos.

Com base no que foi apresentado, podemos afirmar que a sequência didática de contos acumulativos foi bem aceita pela turma e trouxe resultados positivos para a aprendizagem das crianças. Pudemos

acompanhar a construção de conceitos acerca das características do gênero, bem como a observação das hipóteses de escrita e estratégias de leitura de cada criança durante o desenvolvimento da sequência didática.

Além disso, podemos considerar que o uso das tecnologias digitais nas aulas foi positivo e benéfico para diversificar as estratégias didáticas e propor aulas lúdicas, sem perder o foco do ensino da leitura e da escrita a partir da perspectiva de trabalho com gêneros textuais. Nesse sentido, consideramos que a variedade de estratégias didáticas foi importante para a construção dos conhecimentos sobre o gênero e para a alfabetização

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; Rosa, Ester Calland de Sousa. In: **Leitura e produção de textos na alfabetização** — Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 27- 44.

GROSSI, Esther Pillar. **A didática dos níveis silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-58.

MARCUSHI, L.A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. In: MARCUSHI, L.A & XAVIER, A.C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

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

SOARES, Magda. **Alfabetrar**. São Paulo: Contexto, 2021

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UM LETRAMENTO DISJUNTIVO NA CONSTRUÇÃO DE UMA (PSICO)LÓGICA HUMANA EM OSCAR BRENIFIER E JACQUES DESPRÉS

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA¹

RESUMO

Oscar Brenifier, filósofo, e Jacques Després, ilustrador, ficaram conhecidos mundialmente pela publicação do livro infantojuvenil “O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos” (2016), que terminou sendo o início de uma série de outras obras tratando de assuntos variados desde disciplinas do conhecimento até temas da experiência humana. Entre esses livros encontra-se “O Livro dos Grandes Opostos Psicológicos” (2014), que analisamos, neste artigo, do ponto de vista textual-discursivo (ADAM, 2008), como uma obra que constrói uma (psico)lógica disjuntiva, ao propor descrições contrapostas na apresentação do ser humano e, secundariamente, da Psicologia. Consideramos aqui as traduções no Brasil que não seguiram o fluxo das obras publicadas na França. Ao tomar como parâmetro a psicologia do desenvolvimento, notadamente em Jerome Bruner (1997, 2014), e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000, 2003), discutimos criticamente a construção de um letramento disjuntivo na obra em tela. Há uma ressalva, no início da obra, da possibilidade do “eu” está nos “outros” e vice-versa. Contudo, o livro ensina para crianças e adolescentes, por meio de descrições e imagens disjuntivas, as marcas das características alternativas humanas (e.g. sincero X dissimulado; ativo X contemplativo; sério X brincalhão; idealista X realista). A lógica disjuntiva proposta termina por produzir uma

1 Pós-doutor em Educação na Fundação Carlos Chagas. Pós-doutor na Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Tutor do grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com.

compreensão dicotômica do humano ao se referir a esses extremos como características marcantes das pessoas, não contemplando as possibilidades: a) do ser humano em devir (vir-a-ser, movimento transformativo), ressaltando-se um essencialismo tipificador; b) de que uma pessoa em seu ciclo de vida pode apresentar momentos ora de uma característica ora de outra; c) da presença simultânea de características contraditórias em um mesmo sujeito; d) da construção de narrativas moldadas na identidade e autoestima, que busca a autocompreensão e a congruência. Portanto, o livro em análise apresenta uma proposta lacunar tanto da psicologia quanto do ser humano em uma (psico)lógica disjuntiva e reducionista.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Reduccionismo. Ser humano. Psicologia.

INTRODUÇÃO

Oscar Brenifier é um filósofo e educador francês, que têm trabalhado em várias obras com o ilustrador Jacques Després, no campo da produção de uma literatura filosófica para crianças e jovens. Eles ficaram mundialmente conhecidos pela publicação do livro “O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos” (2016), que terminou sendo o início de uma série de outras obras, tratando de assuntos variados, desde disciplinas do conhecimento, temas da experiência humana e da transcendentalidade [como o sentido da vida; o bem e o mal; Deus; o amor e a amizade] (BRENIFIER; DESPRÉS, 2013a, 2013b, 2014, 2016)².

Essa série de livros desses autores visa colocar à baila as diversas maneiras contrapostas de enxergar o mundo, transformando-se em uma proposta educativa, partindo-se do pressuposto que são propostas de leitura do mundo. Em outras palavras, temos aqui um mundo criado pelo texto (RICOEUR, s/d), defendido e ensinado pelos pontos de vista concorrentes produzidos.

Este artigo objetiva analisar a obra “O Livro dos Grandes Opostos Psicológicos” (BRENIFIER; DESPRÉS, 2013b) considerando-se como produtor de representações discursivas sobre as pessoas e a perspectiva da proposta educativa que dele emana. Por decorrência indireta, o livro apresenta também sua visão da Psicologia como ciência do humano.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a realização deste trabalho utilizamos a Análise Textual dos Discursos (ATD), na perspectiva de Adam (2008), que apresenta uma série de possibilidades para o estudo empírico do texto, entre essas destacamos: a estrutura do texto, a construção argumentativa, as proposições-enunciado, que produzem representações discursivas. Uma explicitação pormenorizada fugiria ao escopo deste trabalho. Contudo, existe uma série de publicações que introduzem esses elementos (cf. PASSEGGI, 2001; PASSEGGI et al, 2009).

2 As traduções no Brasil não seguiram o fluxo cronológico das obras publicadas na França, pois “O livro dos Grandes Opostos Filosóficos” que foi o primeiro da série, foi publicado posteriormente em nosso meio.

Do ponto de vista das práticas escolares tradicionais, os textos terminavam por ser concebidos em um modelo classificatório rígido como texto dissertativo, narrativo e descritivo. Charaudeau (2016) trabalha com um enfoque dos textos mais amplo como modos de organização do discurso, descrevendo os modos: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Esses modos de organização não devem ser compreendidos como estanques, pois existem múltiplas possibilidades de relações entre esses. De acordo com Rabatel (2016), devemos compreender que, mesmo em um texto narrativo, há a construção de vários pontos de vista, que exercem, por sua vez, uma função argumentativa. Nesse sentido ainda, um texto tido como descritivo pode argumentar a favor ou contra determinado posicionamento pela escolha e uso de determinadas palavras, por sua ordenação ou pela arregimentação do discurso como um todo (PASSEGGI, 2001).

Segundo Ricoeur (s/d, p. 121): “interpretar é explicitar o modo de ser-no-mundo exposto diante do texto”. A ATD se concentra justamente no texto como uma construção discursiva que apresenta perspectivas de ser e de estar no mundo, possibilitando ao leitor se deparar consigo mesmo em um contínuo diálogo com os outros.

Por fim, destacamos que todas as nossas interpretações aqui derivam da tradução do livro para o português brasileiro publicado pela editora Autêntica, em 2014, com a tradução do francês de Beatriz Magalhães.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estrutura desse texto apresenta uma regularidade em sua composição havendo uma introdução e um conjunto de 10 pares de características humanas, com três descrições em contraposição. Comparativamente a outros livros desses autores, a estrutura e a dinâmica da apresentação deste livro, em tela, nos pareceram mais bem realizadas. Outros livros como *O Sentido da Vida* e *A Questão de Deus* (respectivamente: BRENIFIER; DESPRÉS, 2013a, 2013b) apresentam asserções breves com descrições em paralelo e em oposição. Como já analisamos em trabalho anterior (LIRA et. al 2022), o primeiro desses livros se utiliza de uma perspectiva argumentativa visando extremar as posições colocadas. Já em *O Grande Livros do Opostos Psicológicos* temos:

- uma introdução no qual há um direcionamento para a leitura do prefácio do livro como um todo, particularmente em uma asserção grifada dos próprios autores: **“há sempre um pouco da gente nos outros, um pouco dos outros na gente”** (BRENIFIER, DESPRÈS, 2014, p. 3). Isso supõe uma determinada complexidade na medida em que as características dos outros, mesmo que suponhamos distantes, podem também nos constituir. De acordo com a linguística textual essa parte compreendida como *pré-textual* possibilita uma “entrada” no tema e posicionamentos do autor. Ainda que, no texto base, isso não seja retomado, o que nos leva à referência de uma lógica disjuntiva.
- um conjunto de doze pares de características humanas opostas, distribuídas cada um dos pares, em três descrições:
 - uma pequena frase, seguida de uma descrição mais longa de uma característica A’
 - uma pequena frase, seguida de uma descrição mais longa de outra característica B’
 - uma descrição mais longa, procurando resgatar algo positivo de A” o uma descrição mais longa, procurando resgatar algo positivo de B”

As características em oposição são encontradas, no quadro, a seguir. O que se pode verificar é um quadro tipológico dos humanos baseado principalmente em características comportamentais, atitudinais e, em menor número, características morais em oposição. As características morais (*Sincero X Dissimulado ; Individualista X Altruísta*) terminam por destoar do quadro geral.

No geral, a caracterização se coaduna com a tradição dos estudos da Psicologia dos traços e dos fatores, que gerou por muito tempo uma série de pesquisas de cunho mais psicométrico e até de orientação vocacional (cf. BOCK, 2002). Essa abordagem demarca uma psicologia de cunho mais observacional, tendo por base o comportamento observável. A psicologia, nos últimos anos, tem sido compreendida por um conjunto articulado de aspectos que envolvem a mente, o cérebro e o comportamento (GAZZANIGA, HEARHERTON, 2005), resgatando-se a dimensão da subjetividade (cf. FONTANA, 2000), as perspectivas

dialógicas (AMATUZZI, 1989), narrativas (BRUNER, 2014), ou seja, sublinha-se perspectivas viés mais hermenêutico.

	Característica	Característica
1	Complicado	Simple
2	Idealista	Realista
3	Individualista	Altruísta
4	Sério	Brincalhão
5	Ativo	Contemplativo
6	Sincero	Dissimulado
7	Sensorial	Racional
8	Constante	Inconstante
9	Expansivo	Discreto
10	Inquieto	Tranquilo

Quadro 1: características em contraposição

Bruner defendeu que um dos pressupostos básicos da sua teoria seria a busca pela identidade e pela autoestima, isso de uma forma narrativa. O ser humano, como um ser complexo, procura dá sentido a sua trajetória, em seus percalços, ainda que a vida venha acompanhada de incompreensões dos outros e do si mesmo, inclusive nas contradições que nos habitam. O ser humano produz argumentos através da atividade narrativa para si e para os outros com vistas ao entendimento do si mesmo, dos outros e dos cenários em que habita (BRUNER, 1997; 2013).

A considerar que os seres humanos sejam marcados por determinados traços ou perfis, reduz-se os sujeitos a uma determinada lógica cartesiana, no qual a divisão termina por simplificar o quadro. A teoria da complexidade em um direcionamento contrário advoga que o ser humano como *unitas multiplex*, de tal modo que:

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: sapiens e demens (sábio e louco), faber e ludens (trabalhador e lúdico) empiricus e imaginarius (empírico e imaginário), economicus e

consumans (econômico e consumista), prosaicus e poeticus (prosaico e poético). (MORIN, 2000, p. 58)

Como vimos anteriormente, há uma ressalva, no início da obra, da possibilidade do “eu” está nos “outros” e vice-versa. Contudo, o livro ensina para crianças e adolescentes, por meio de descrições e imagens disjuntivas, as marcas das características alternativas humanas (e.g. *sincero X dissimulado; ativo X contemplativo; sério X brincalhão; idealista X realista*). A lógica disjuntiva proposta termina por produzir uma compreensão dicotômica do humano ao se referir a esses extremos como características marcantes das pessoas, não contemplando as possibilidades: a) do ser humano em devir (vir-a-ser, movimento transformativo), ressaltando-se um essencialismo tipificador; b) de que uma pessoa em seu ciclo de vida pode apresentar momentos ora de uma característica ora de outra; c) da presença simultânea de características contraditórias em um mesmo sujeito; d) da construção de narrativas moldadas na identidade e autoestima, que busca a auto-compreensão e a congruência. Portanto, o livro em análise apresenta uma proposta lacunar tanto da psicologia quanto do ser humano em uma (psico)lógica disjuntiva e reducionista.

O que se pode inferir das descrições do livro em tela é que há uma representação discursiva do ser humano como caracterizado por um determinado perfil no qual não há margem para convergências, ainda que contraditórias, mudanças ou desenvolvimentos nem mesmo de contextos culturais de aprendizagem. Assim, o quadro é de uma (psico)lógica disjuntiva e essencialista.

Entretanto, convém também considerar como um aspecto positivo da obra resgatar em cada uma das característica alguma positividade. Isso vai ao encontro de uma tendência mais recente da Psicologia em considerar que há um poder da neurodiversidade, de tal modo que até em condições clínicas desfavoráveis (como por exemplo na hiperatividade, na dislexia e no autismo) seja possível verificar algo de positivo (ARMSTRONG, 2012).

No caso da pessoa individualista e do dissimulado, colocadas respectivamente em contraposição ao altruísta e ao sincero, resgata-se: a) o ponto de vista dela própria em relação aos outros; b) como se caracteriza seu comportamento; c) suas virtudes, mesmo que pouco vislumbradas socialmente, tendo em vista suas cosmovisões e ações no mundo compartilhado. A descrição do individualista é do tipo objetiva,

sem tom moralista, ainda que se afirme suas ações “vá contra a moral comum” (BRENIFIER; DESPRÉS, 2014; p. 18)

O individualista encontra nele mesmo sua razão de ser.

Ele se preocupa com o que faz. Age em função de suas ideias, de seus interesses, de seus planos. Está convencido de que todas as pessoas só pensam em si mesmas e acha isso normal. Procura proteger-se dos outros, que, segundo acredita, podem ameaçá-lo ou competir com ele, a menos que aceitem a agir como ele deseja. (BRENIFIER; DESPRÉS, 2014; p. 16)

O individualista é livre e independente, pois não se preocupa em agradar os outros ou em saber o que pensam dele. Assume integralmente seus atos e não responsabiliza o outro ou a sociedade. Como se importa principalmente com o que lhe interessa e age no sentido de seus interesses, ele tende a defender o cada um por si, mesmo que isso vá contra a moral comum. (BRENIFIER; DESPRÉS, 2014; p. 18)

Na mesma perspectiva, apresenta-se aquele que é entre todas as características apresentadas a mais questionável na perspectiva ética, inclusive assinalando que esse possa “mentir ou manipular as pessoas”. (BRENIFIER; DESPRÉS, 2014, p. 39). Novamente, aqui, o tom é de objetividade, não se fazendo críticas do ponto de vista moralista.

O dissimulado diz apenas o que lhe parece útil ou eficaz.

Ele pensa que o mundo está cheio de armadilhas, que as aparências enganam e que devemos desconfiar de todos. Sabe que as coisas mudam constantemente e as mudanças bruscas de situação não o surpreendem. É calculista, é esperto. Sempre tenta prever o que pode acontecer para conseguir o que quer, evitando os conflitos, a não ser que sejam necessários aos seus interesses. (BRENIFIER; DESPRÉS, 2014, p. 35)

O dissimulado é dotado de um grande senso prático. Bom ator, fala e atua com um objetivo preciso. Está consciente dos efeitos que causam suas palavras e ações. Mas tende a fazer tudo em proveito próprio, a considerar o seu interesse particular e prioritário. E como, para ele, todos os meios são bons para atingir seus objetivos, pode mentir

ou manipular as pessoas. (BRENIFIER; DESPRÉS, 2014, p. 39)

Ainda que tenhamos demarcado que não há um viés moralista, apresentando-se uma linguagem que parece tender a uma certa “neutralidade”, as características positivas da forma em que são apresentadas podem minorar as negativas. Isso deve levar aos docentes que utilizam/zem esse livro considerar a necessidade de fazer as ressalvas necessárias, sobretudo porque as crianças e os jovens estão em formação das suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de *O Livro dos Opostos Filosóficos* (BRENIFIER; DESPRÉS, 2016) parece se coadunar melhor a uma perspectiva mais educativa, apresentando melhor a complexidade das temáticas. O livro analisado *O Livro dos Opostos Psicológicos* (BRENIFIER; DESPRÉS, 2014) não resgata toda a complexidade necessária dos seres humanos, uma vez que cria uma (psico)lógica disjuntiva pautada em características contrapostas e descontínuas.

Um dos aspectos mais contributivos da abordagem é enfatizar que, em todas as características apresentadas, é possível observar aspectos positivos do humano. As ressalvas críticas aqui apresentadas visam contribuir para que, em processos educativos, notadamente no âmbito do letramento literário, possa os docentes trabalhar com uma releitura desse texto, tendo por base uma abordagem mais contínua, complexa e mais engajada em explicitar os aspectos éticos, de questionar com vigor a dissimulação e o individualismo.

Finalmente, um letramento crítico deve se pautar não apenas nas questões macropolíticas, mas também na leitura de como os textos produzem e interpretam as subjetividades (STREET, 2014; COSSON, 2014). No caso aqui considerado, a representação discursiva do ser humano produzida é de uma ordem dicotômica, ainda que se ressalte, no início do livro, que haja em nós também um pouco desse outro supostamente distante.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Mauro Martins. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papyrus, 1989.

ARMSTRONG, Thomas. **El poder de la neurodiversidade**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional**: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002.

BRENIFIER, Oscar.; DESPRÉS, Jacques. **A Questão de Deus**. (tradução Beatriz Magalhães). Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

BRENIFIER, Oscar.; DESPRÉS, Jacques. **O Sentido da Vida**. (tradução Beatriz Magalhães). Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

BRENIFIER, Oscar.; DESPRÉS, Jacques. **Os Opostos Filosóficos**. (tradução Beatriz Magalhães). Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRENIFIER, Oscar.; DESPRÉS, Jacques. **Os Opostos Psicológicos**. (tradução Beatriz Magalhães). Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias**: direito, literatura e vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GAZZANIGA, Michael. S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIRA, André Augusto Diniz et al. **O “sentido da vida” pelas lentes de Oscar Brenifier e Jacques Després: uma análise textual-discursiva da proposta educativa**. VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88826>>. Acesso em: 12/12/2022 16:52

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO, 2000.

PASSEGGI, Luis. A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos: categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.) **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2001. (p. 245-269).

PASSEGGI, Luis et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria co(n) textual da produção de sentidos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 262-312).

RABATEL, Alain. **Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa**. São Paulo: Cortez, 2016.

RICOEUR, Paul. **Do texto a ação: ensaios de hermenêutica II**. Porto: RES Editora, s.d. STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UMA ANÁLISE DA MINISSÉRIE “MULHER-MARAVILHA – TERRA MORTA” E O RESSENTIMENTO DO OPRIMIDO

JULLIANA BEATRIZ TRIBESSE PATRÍCIO DARGEL¹
NATANIEL DOS SANTOS GOMES²

RESUMO

Desde os mais antigos registros sobre a história da humanidade se tem noção de que os homens têm posição de poder prevalecendo sobre as mulheres. Tanto que eles já as proibiram de estudar, ler, participar de assuntos políticos ou até mesmo de praticar qualquer ação que pudesse estimular minimamente o pensamento crítico delas. Assim, foi construída a imagem feminina em uma sociedade patriarcal. Atualmente, as mulheres conquistaram muitos direitos ao redor do mundo se for feita uma comparação com o decurso da história, porém ainda há uma grande diferença entre a realidade feminina e masculina. Nesse sentido, o considerado sexo frágil continua ainda na luta por questões humanitárias mínimas nas diferentes esferas da vida, causando, assim, uma grande revolta e indignação das mulheres de diferentes segmentos sociais. Partindo dessa ideia de revolta feminina, este trabalho tem objetivo de analisar a minissérie Mulher-Maravilha – Terra Morta, de Daniel Warren Johnson e Mike Spicer, por um olhar social e feminista para identificar o ressentimento do oprimido para com o mundo que lhe oprimiu a partir da linguagem verbal e não verbal do texto, procurando indícios e respostas para o questionamento principal da pesquisa. Neste trabalho seguiremos a linha de pesquisa da Linguística Aplicada. Considerando-se, que a Linguística Aplicada tem como base para análises linguísticas os problemas sociais, econômicos e políticos, além de exigir “respostas teóricas que tragam ganhos a

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, jujudargel@gmail.com;

2 Professor Doutor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, nataniel@uems.br

práticas sociais e a seus participantes, no sentido uma melhor qualidade de vida” (ROJO, 2006, p. 258).

Palavras-chave: Linguagem, Mulher-Maravilha, Feminismo, Ressentimento, Linguística Aplicada.

INTRODUÇÃO

Desde os mais antigos registros sobre a história da humanidade se tem noção de que os homens têm posição de poder prevalecendo sobre as mulheres. Tanto que eles já as proibiram de estudar, ler, participar de assuntos políticos ou até mesmo de praticar qualquer ação que pudesse estimular minimamente o pensamento crítico delas. Assim, foi construída a imagem feminina em uma sociedade patriarcal para que as mulheres servissem os maridos, filhos e de que cuidassem apenas de afazeres domésticos, ou seja, as mulheres não podiam discutir assuntos intelectuais, críticos, comerciais, industriais, dentre tantos outros considerados exclusivos do homem.

Dessa forma, no decorrer da vida humana, sempre houve mulheres que se insurgiram contra as condições impostas pela sociedade machista e, desse modo, clamaram por liberdade. A título de exemplificação, cita-se a Inquisição da Igreja Católica como evento extremamente brutal com toda mulher que desafiasse os princípios e moldes da Igreja de como o sexo feminino deveria se comportar.

Atualmente, as mulheres conquistaram muitos direitos ao redor do mundo se for feita uma comparação com o decurso da história, porém, ainda há uma grande diferença entre a realidade feminina e masculina. Nesse sentido, o considerado sexo frágil continua ainda na luta por questões humanitárias mínimas nas diferentes esferas da vida, causando, assim, uma grande revolta e indignação das mulheres de diferentes segmentos sociais como se pôde observar, por exemplo, em acontecimento contemporâneo, divulgado em diferentes mídias, no Irã porque uma jovem não estava trajada “adequadamente”, conforme normas islâmicas desse País.

Uma das primeiras mulheres iranianas a se levantar contra o uso do hijab, em 2018, Maryam Shariatmadari, 37 anos, foi presa e torturada, antes de fugir para o Canadá. Em entrevista ao Correio, a ativista explicou que, sob a sharia (lei islâmica), as mulheres são legalmente obrigadas a cobrir o cabelo e o pescoço, quando estiverem em público. “A remoção do hijab é um ato de desobediência civil pacífica contra uma lei injusta que viola direitos humanos básicos e a dignidade das mulheres”, comentou. “As iranianas apenas querem o direito básico de escolherem.

Elas estão sendo mortas por aqueles que se chamam policiais. Precisamos de ajuda.” (CRAVEIRO, 2022)

As mulheres iranianas se revoltaram e organizaram protestos em diversas localidades do Irã por intermédio da tirada do hijab, lenço que cobre os cabelos. Haverá uma jihad e punirão com a morte todas as participantes dos manifestos?

Partindo dessa ideia de revolta feminina, este trabalho tem objetivo de analisar a minissérie *Mulher-Maravilha – Terra Morta*, de Daniel Warren Johnson e Mike Spicer, por um olhar social e feminista para identificar o ressentimento do oprimido para com o mundo que lhe oprimiu a partir da linguagem verbal e não verbal do texto, procurando indícios e respostas para o questionamento principal da pesquisa.

Uma heroína criada apenas por mulheres (amazonas) em uma ilha sem homens (Themyscira/Ilha Paraíso). Quando vai ao “mundo dos homens” não entende o motivo de quererem lhe colocar em um local de inferioridade. Além disso, a personagem tem discurso e postura a frente de seu tempo, defendendo sua liberdade e se fazendo presente em ambientes totalmente masculinos. Essas características fizeram com que muitas mulheres se identificassem e também se inspirassem na personagem.

Na minissérie *Mulher-Maravilha – Terra Morta*, Diana desperta de um sono de séculos, em uma Terra devastada. Ela tentará descobrir o que aconteceu com o mundo que deveria ter protegido. Após alguns conflitos, a heroína se torna a líder da cidade de sobreviventes que vão lhe contando o que sabem sobre a guerra e a grande explosão. O plano é levar todos para Themyscira, que ela pensa estar segura. Chegando lá, depara-se com amazonas transformadas em monstros (Haedras).

Em sua terra natal, Diana descobre que houve uma guerra entre os homens e as amazonas. Os seres humanos lançaram bombas na Ilha Paraíso, Hipólita mandou sua filha para salvá-las, tirando seus braceletes para seus poderes estarem sem o controle do acessório. Mas infelizmente uma atingiu a ilha, acabando com tudo e as cinzas radioativas causando mutações nas guerreiras. Ao perceber que não salvara suas irmãs, Diana se revolta contra os homens, descontando sua raiva em Superman e depois na Terra, matando Clark e destruindo o mundo.

Ao descobrir sobre o que fez, Mulher-Maravilha se vê em uma grande decisão: defender os homens ou lutar ao lado de suas irmãs amazonas?

Pensando na revolta das amazonas e de Diana, esta pesquisa tem como objetivo analisar a história escrita e desenhada, ou seja, o verbal e o não verbal, para expor e compreender o ressentimento carregado pelas amazonas por muito tempo em relação ao sexo masculino. Assim, confirmando que as ações praticadas por elas são uma reação a opressão sofrida durante séculos vinda de homens e deuses.

Para tanto, a pesquisa está sendo conduzida pela metodologia utilizada pelas áreas que sustentam estudos de Histórias em Quadrinhos e fundamentos teóricos ligados à Semiótica da Cultura, História Cultura e Linguística Aplicada. Além disso, será seguido o norte dos trabalhos publicados e orientados por Gomes.

METODOLOGIA

Neste trabalho foi feita uma abordagem bibliográfica e foi analisada a minissérie da Mulher-Maravilha, *Terra Morta*. Para tanto, foi coletado investigado de forma analítica as imagens dos textos para servir, embasado em teorias linguísticas e feministas, de comprovação para os argumentos da pesquisadora. Para melhor nos apoiar, foi utilizado a internet com vídeos, artigos e outras pesquisas do gênero.

REFERENCIAL TEÓRICO

O feminismo é muitas vezes, no senso comum, confundido como o oposto do machismo ou um movimento anti-homem, mas, de acordo com Hooks (2018, p. 17), “Feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão”, ou seja, o movimento feminista não é uma luta contra o sexo masculino, mas sim uma tentativa de livrar mulheres, inclusive homens, de pensamentos de opressão que fere todos os gêneros existentes.

No movimento feminista, há várias vertentes com propósitos semelhantes e diferentes ao mesmo tempo. A proposta desta pesquisa objetiva aprofundar nessa questão, relacionando, para tanto, às HQs da Mulher Maravilha com ênfase no contraponto *Terra Morta*. Para que essa relação entre feminismo e HQ aconteça, será feita uma

análise com embasamento em teorias linguísticas sobre o verbal e o não verbal.

Em primeiro lugar, nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. (VERGUEIRO, 2020, p. 31)

As histórias em quadrinhos têm uma estrutura que é uma combinação de elementos visuais e textuais que contam uma história. O texto não será uma mera informação, mas auxiliará na construção de sentidos e significados junto a imagem e a história.

As imagens de quadrinhos com frequência, trazem elementos pictóricos que desempenham funções de inúmeros códigos diferente de uma vez e ao mesmo tempo. Esses elementos trarão significado simultaneamente e de múltiplas maneiras. Isto é, a referência ao texto escrito (verbal) dos balões com os elementos visuais (não verbal) no que tange os recursos gráficos, as cores, os quadros na (re) elaboração de sentidos da narrativa híbrida (POSTEMA, 2018, p. 32).

Ou seja, as HQs fazem o uso de imagens, escrita, onomatopeias, entre outros elementos de comunicação, para poderem transmitir uma determinada mensagem ao leitor.

(...), os quadrinhos usam de forma predominante o elemento visual para comunicar ou representar algo, mas não deixam de lado a representação sonora por meio da escrita, um código que busca retratar os sons da natureza ou mesmo a fala humana, por meio das onomatopeias. (GOMES, 2021, p. 35).

Neste trabalho seguimos a linha de pesquisa da Linguística Aplicada, que hoje é vista

[...] como articuladora de muitos domínios do saber, em diálogos constantes com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista

que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais, nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de origem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

Desde seu surgimento, a LA procura ter olhares diferenciados sobre a sociedade e linguagem no geral como uma maneira de poder analisar e tentar solucionar problemas encontrados decorrentes de análises e aplicações que questões de comunicação. Dessa forma, a fonte de pesquisa da LA são os problemas encontrados linguisticamente no cotidiano humano, conforme explicitam Menezes et al:

A LA não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada. (MENEZES et al, 2009, p. 3)

Considerando-se, nesse sentido, que a Linguística Aplicada tem como base para análises linguísticas os problemas sociais, econômicos e políticos, além de exigir “respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido uma melhor qualidade de vida” (ROJO, 2006, p. 258), a LA auxilia no decorrer de uma pesquisa e sobretudo a execução desta pesquisa já que se propõe analisar a reação a uma prática social causada pela opressão econômica e política feminina.

Por ter como base a problemática anteriormente citada, busca-se subsídios da Linguística Aplicada no trabalho por considerar que a LA dialoga com diversas áreas do conhecimento, já que antes de a linguística ser uma ciência, ela estava ligada a outros estudos como Filosofia, Retórica, Crítica Literária, Lógica, ou seja,

como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (LOPES, 2009, p. 19).

A Linguística Aplicada também vai contra posições que exercem poder de domínio sobre outras coisas e propõe entender o mundo buscando enfatizar a ideologia, poder, raça, classe e gênero, criando teorias que levam em consideração o escritor e o leitor. Como a luta feminista é carregada de ideologias, a LA será suporte para entendermos o pensamento por trás do que está desenhado ou escrito na minissérie *Terra Morta*.

[...] como articuladora de muitos domínios do saber, em diálogos constantes com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais, nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de origem educacional, social e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

Entendemos que a linguagem não é fenômeno particular, mas sim construída em um conjunto de pessoas com pensamentos, opiniões, classes e problemas iguais ou diferentes e só fará sentido se houver comunicação e compreensão de ambas as partes.

[...] Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica -- todos os signos não- verbais -- banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1990, p. 38).

Pensando nisso, podemos compreender que o discurso da minissérie *Terra Morta* é carregado de ressentimento e opressão. Nesse sentido, reforçamos que “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (BAKHTIN, 2009, p. 30). Ou seja, todo signo é carregado de intencionalidade, princípios, valores, filosofia etc. Ninguém diz/ escreve algo sem ter em pensamento o recado que deseja transmitir, sem uma opinião formada sobre determinado assunto.

Para analisar o discurso de uma história em quadrinhos, não é conveniente ficarmos presos apenas ao que está escrito. Além disso, sabe-se que a Linguística Aplicada pode encaminhar um pesquisador para descobertas em outros campos do conhecimento que, por sua vez, podem responder questionamentos baseados na linguagem do texto, uma vez que:

Há ainda um outro sentido de crítico, de inspiração marxista e com grande influência nas Ciências Humanas e Sociais. Pautada pela preocupação em desvendar fenômenos mascarados por ideologias, tal abordagem crítica busca desvelar a “verdade” de compreensões “distorcidas” da “realidade” (LOPES, FABRICIO, 2019 p. 1).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Hooks (2018, p. 18), “A sororidade não seria poderosa enquanto mulheres estivessem em guerra, competindo umas com as outras”. Em *Mulher-Maravilha – Terra Morta*, vemos um exemplo de sororidade quando Diana diz à Barbara que não era necessário o confronto que estava sendo imposto a elas e quando homens tentam ferir sua arqui-inimiga, a heroína a defende e diz que iria ajudá-la, sem ao menos cogitar a ideia de que a outra não faria o mesmo se elas estivessem em posições inversas.



Figura 2: Embate entre Diana e Barbara em Terra Morta



Figura 3: Diana impede que homens firam Barbara.



Figura 4: Diana oferece ajuda.

Por muitas vezes as mulheres têm aguçada uma necessidade de disputar entre si para serem validadas, vistas, ouvidas ou para ficarem seguras. Nos exemplos dessas imagens expostas, pudemos ver que Barbara precisa brigar com Diana para que não a machuquem e vê no embate uma forma de sobrevivência em um mundo que não é favorável a ela. Fora dos quadrinhos, podemos observar que muitas pessoas do sexo feminino acabam entrando em situações contra o próprio

gênero por falta de escolha ou informações e, assim, acabam reproduzindo um discurso vindo predominantemente de homens.

Sobre essa ideia, Hooks (2018, p. 23) afirma:

Quando mulheres se organizaram pela primeira vez em grupos para juntas conversar sobre questões relacionadas ao sexismo e à dominação masculina, elas foram claras quanto ao fato de que mulheres eram tão socializadas para acreditar em pensamentos e valores sexistas quanto os homens. A diferença está apenas no fato de que os homens se beneficiaram mais do sexismo do que as mulheres e, como consequência, era menos provável que eles quisessem abrir mão dos privilégios do patriarcado.

Considerada por muitos como leitura para criança, as histórias em quadrinhos trazem uma carga cognitiva muito grande que não é adequadamente considerada ainda no mundo acadêmico. Ao ler uma HQ, o leitor precisa, necessariamente, compreender o que se diz e o que não se diz, ou seja, espera-se que ele entenda, a partir de imagens ou onomatopeias, algo que o autor não escreveu.

As histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual (EISNER, 2010, p. 2).



Figura 5: Diana pegando Kryptonita.

Nessa imagem, espera-se o entendimento do leitor de que o vidro ao fundo não está sendo mostrado sem motivos e que, além disso, perceba o olhar de Diana para o vidro, acionando conhecimentos prévios do leitor para relacionar aquelas pedras verdes à Kryptonita, ponto fraco do Superman. No quadrinho a seguir, é apresentado uma onomatopeia em que o leitor precisa interpretar como o barulho de um vidro sendo quebrado. O receptor dessas imagens não recebeu nenhuma informação além das imagens, pois o texto não verbal deu subsídios para estabelecer uma leitura.

Trazemos um exemplo de construção de imagem em que é perceptível que a construção não é sem intenção. Vemos quatro homens decidindo enviar bombas à uma ilha que só tem mulheres. Seres do sexo masculino estão decidindo o futuro de milhares de amazonas com a justificativa de estarem se precavendo de uma possível represália vinda delas. Além disso, podemos ver a letra k em forma crescente na parede. No mundo digital, como se sabe bem, essa letra representa

uma forma de risada. Assim, podemos interpretar que a decisão tomada não está livre de maldade, pelo contrário, está carregada dela.



Figura 6: Homens decidem bombardear a Ilha Paraíso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma pesquisa ainda em andamento, mas que com os resultados trazidos neste recorte nos indica que toda a construção de uma história em quadrinhos é pensada nos mínimos detalhes para que se passe uma mensagem que será entendida pelo leitor sem que precise estar totalmente explícita.

Como vimos nas análises apresentadas anteriormente, na minissérie *Mulher-Maravilha – Terra Morta* encontramos por intermédio de teorias sobre o verbal e não verbal um texto que comprova a opressão vivenciada pelas mulheres, apresentadas durante a história, vindas de homens. Podemos compreender também, que estas violências geram um sentimento de ressentimento, ou seja, causa decepção, ódio e medo, sentimentos que causarão uma revolta dos oprimidos.

Além disso, embasados de teorias feministas, é possível comprovar que estes abusos acontecem em nossa sociedade dia após dia. Percebemos que a minissérie retrata uma realidade resultado de uma sociedade patriarcal que oprime o sexo feminino para não perder o poder que tem sobre ele e sobre o mundo, como podemos ver na figura número 6 que é um exemplo de atitude masculina tomando decisões em prol de não perder seus poderes.

É indiscutível que por meio da Linguística Aplicada e seu olhar para as questões sociais junto com o estudo sobre linguagens verbais e não verbais, foi possível demonstrar como a ação do opressor causará uma onda de revoltas do oprimido.

REFERÊNCIAS

BARBA, Pan Montserrat. **O que é feminismo?** p. 1 - 2. Disponível em: <https://feminismo.org.br/wp-content/uploads/2014/10/O-que-%C3%A9-feminismo_Montserrat-Barba-Pan.pdf> Acesso em: 24 set. 2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1990.

CELANI, M. A. A.. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. P. M. **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis: Insular, 2000.

CRAVEIRO, Rodrigo. **Mulheres se revoltam e queimam hijab em protesto após morte de jovem no Irã.** Correio Braziliense, 2022. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2022/09/5038718-mulheres-se-revoltam-e-queimam-hijab-em-protesto-apos-morte-de-jovem-no-ira.html>> Acesso em: 27 set, 2022.

DINI, Paul; ROSS, Alex. **Mulher-Maravilha** - Espírito e Verdade. São Paulo: Abril, 2002.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial:** princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução de Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GOMES, Nataniel dos Santos. Quadrinhos: uma aproximação apreciativa. **Anais dos Seminários Internacionais de Estudos de Linguagens e das Semanas de Letras - FAALC/UFMS**, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, n. 3, p. 31-37, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/SIEL> > Acesso em: 24 set. 2022.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018

JOHNSON, Daniel Warren; SPICER, Mike. **Mulher-Maravilha** – Terra Morta. Barueri, São Paulo: Panini Comics, 2021.

LOPES, Luiz Paulo da Moita; FABRICIO, Branca Falabella. **Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada**. São Paulo, p. 1-13, 2019, ed 4. São Paulo: Calidoscópio.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F.; Sessenta anos da linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MOITALOPES, Luiz Paulo da; Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009

PINTO, Céli Regina Jardim Pinto. **Feminismo, História e Poder**, p.15-22. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 24 set. 2022.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos**. Tradução: Gisele Rosa, São Paulo: Peirópolis, 2018.

SCHRUPP, Antje. **Uma breve história do feminismo no contexto euro-americano**. São Paulo: Blucher, 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro; A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 7-29

USO DA LITERATURA CLÁSSICA NA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PARA RECUPERAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO

BIANCA MELO PEREIRA DA COSTA¹
MARCELE COSIN DE OLIVEIRA TAMIÃO²
SAMIRA SANT'ANNA OLIVEIRA³
FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU⁴

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as orientações oficiais para a alfabetização (PCNs, BNCC) têm priorizado o trabalho com textos ligados ao cotidiano da criança. Nesse interim, os clássicos da literatura infantil ainda possuem grande influência na sociedade, sendo encontrados também em muitos materiais didáticos. No projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na alfabetização e leitura” partimos desses textos para elaborar e aplicar uma série de atividades e sequências didáticas com o objetivo de testar possíveis caminhos para a recuperação da alfabetização em alunos de uma escola pública situada em região periférica do município de Araraquara/SP. Dessa forma, uma série de atividades usando literatura clássica como: Chapeuzinho-Amarelo e Branca de Neve, foram

- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, bianca-melo.costa@unesp.br;
- 2 Graduanda do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP marcele.cosin@unesp.br;
- 3 Graduanda do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, sant.anna@unesp.br;
- 4 Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Campus de Araraquara/SP, francisco.mazzeu@unesp.br

elaboradas, consistindo na leitura do texto de maneira dinâmica, explorando tanto seu significado e sentido, quanto suas linguagens (escrita, gráfica e visual). Com o intuito de recompor a alfabetização de alunos que estavam em desnível com a classe, o projeto criou um vínculo com a escola e o professorado, desenvolvendo atividades de recuperação no horário de aula, em espaços disponíveis na escola, fora da sala de aula. Embasado na Pedagogia Histórico Crítica, foram usados textos disponíveis nos materiais didáticos fornecidos pela escola e outros recursos, como materiais confeccionados, considerando as limitações de materiais de uma escola da rede estadual do Estado de São Paulo.

METODOLOGIA, MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na alfabetização e leitura” foi idealizado por um Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP e executado por três graduandas do curso de Pedagogia da mesma instituição. O foco principal do projeto é estabelecer uma parceria entre a escola pública e a universidade, cultivando uma relação recíproca em que a universidade leva novos conhecimentos a escola, e essa fornece um ambiente favorável à aprendizagem das graduandas e a pesquisa. Ademais, vale ressaltar que a metodologia adotada para a pesquisa seguiu a lógica da pesquisa-intervenção, uma vez que se aplica a um processo de alfabetização previamente em andamento, afinal, foram utilizadas classes de terceiro, quarto e quinto ano, salas que tecnicamente não possuem mais conteúdos aplicados a alfabetização em seus materiais didáticos, dessa forma, o projeto busca reduzir o número de alunos não alfabetizados e criar uma nova sequência alfabética- levando em consideração aquilo que já foi feito com os alunos selecionados.

O local escolhido para a aplicação do projeto foi uma escola pública localizada na periferia do Município de Araraquara, no Estado de São Paulo. De início, as três graduandas acompanharam individualmente três classes do Fundamental I, sendo essas: terceiro, quarto e quinto ano; a partir daí, foi estabelecido um contato direto com as professoras responsáveis pelas salas, que compartilharam suas experiências, além de apontar quais alunos elas acreditavam estar em situação alfabética

destoante do resto da classe. Durante os meses iniciais do projeto, o foco era na observação do funcionamento da classe e no estudo do material didático a fim de procurar textos clássicos da literatura infantil e poderiam ser usados nas atividades. Dessa forma, gradualmente, após uma conexão estabelecida com a turma, a intervenção passou a ser feita de maneira sutil, observando mais de perto cada aluno e os auxiliando individualmente, nesse momento, ficou evidente que seria inviável realizar atividades com os alunos dentro da sala de aula, pois o ambiente não era propício para aprendizagem, o barulho da aula e a curiosidade dos demais colegas faziam com que o aluno escolhido tivesse que dividir muito seu foco e atenção, afetando diretamente no seu desempenho. Com isso, foi estabelecido que as atividades deveriam ser feitas fora da sala de aula, porém dentro do horário letivo, já que o contraturno não teria demanda por parte dos alunos, afinal, seria difícil para os pais levarem esses para uma atividade extracurricular, levando em consideração o que as possibilidades sociais e econômicas que esses possuem. Ao chegar nessa conclusão surge o desafio de encontrar um local adequado para os estudos fora da sala, levando em consideração a estrutura da escola, e como não estigmatizar os alunos escolhidos perante a sala, já que esses fariam atividades diferentes dos demais. O primeiro foi muito testado, o local adequado foi encontrado com a ajuda da coordenação pedagógica, após a passagem de muitas salas como a biblioteca, sala de informática e até mesmo a cantina, essa situação se perpetuou até o momento que a coordenação cedeu uma sala de diretoria não ocupada no prédio. O segundo foi feito de maneira leve e dinâmica, os alunos escolhidos não ficaram estigmatizados perante a classe quando saíram durante algumas aulas pois a classe toda já conhecia as professora de reforço e existia um certo carinho por essas, de forma que a atividade de reforço foi vista como algo legal, no qual a classe inteira gostaria de fazer parte; além do mais, os alunos escolhidos compartilhavam suas experiências das aulas com a sala de maneira positiva, o que eu contribuiu para a boa visibilidade do projeto dentro e fora da sala e aula. Todas as questões práticas como os alunos escolhidos, a sala usada e o horário foi feito em parceria com as professoras e a coordenação a fim de beneficiar ambos os lados, de forma que não prejudique o aluno e permita que as aulas de recomposição aconteçam dentro do horário de aula.

O uso de textos da literatura clássica infantil favoreceu muito a aceitação do projeto dentro do ambiente escolar, afinal, esse já possuía uma estrutura antes da chegada do reforço, mas o uso de textos previamente inseridos dentro do contexto escolar dos alunos facilitou o entendimento de todas as partes, não causando estranhamento ao aplicarmos as atividades.

REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades foram produzidas fundamentadas na linha teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando da influência dos clássicos da literatura infantil e sua versatilidade dentro da construção da alfabetização, uma vez que esses são muito difundidos e influentes na sociedade e já presentes no material didático infantil. Dessa forma, o projeto partiu desses textos para a elaboração de diversas atividades e sequências didáticas diferentes com o objetivo de testar possíveis caminhos para a recomposição da leitura e escrita. Foram selecionados dois textos: A branca de neve e Chapeuzinho Amarelo (de Chico Buarque de Holanda). O primeiro é uma versão do clássico, encontrada no material didático, para o estudo desse foi utilizada a palavra “neve”, explorando conceitos e formas nas quais essa palavra pode ser encontrada, principalmente no estudo das consoantes “N” e “V” e seus sons, além da vogal “E” presente duas vezes na palavra, porém com fonemas lidos de maneiras diferentes como “né” e “vê”. Já o segundo foi encontrado na biblioteca da escola e traz uma releitura do clássico Chapeuzinho Vermelho, explorando novos sentidos a história. Como a noção de medo e suas consequências, por exemplo, pelo fato de a Chapeuzinho Amarelo ter medo do lobo e de tudo ao seu redor, essa questão leva a criança a refletir sobre seus medos, trazendo questionamentos e questões cotidianas a história. Além da dimensão combinatória do sistema de escrita, jogando com as palavras “lobo” e “bolo”, levando o aluno a refletir sobre a escrita dessas duas palavras e sua inversão, brincando com essas. Ademais, foram realizadas sequências que priorizavam as consoantes e vogal presente na palavra- assim como foi feito com o primeiro texto.

As intervenções consistindo em atividades de leitura do texto, explorando palavras-chaves focadas em trabalhar com um conjunto limitado de relações grafofonêmicas, contrapõe as orientações

adotadas para a alfabetização nas últimas décadas (PCNs, BNCC), que defendem a ideia de que é preciso apresentar no início da alfabetização todas as letras do alfabeto de uma vez, sem estabelecer uma progressão, nem focalizar no ensino sistemático de relações grafema-fonema específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do projeto foram positivos, uma vez que: A-) possibilitaram maior interação entre a escola e a universidade; B-) desenvolveram caminhos para a realização de atividades de recuperação dentro do horário regular de aula; C-) obtiveram resultados comprovados por meio de sondagens, fotos e avanços nítidos na confiança e empolgação do aluno com os estudos; D-) na elaboração de uma sequência didática a partir de textos clássicos infantis.

É importante lembrar que cada aluno iniciou o processo em uma fase alfabética, dessa forma, cada qual chegou ao final em um nível diferente da alfabetização, afinal, cada indivíduo responde de forma e tempo diferente as atividades. Levando em consideração o tempo de estruturação do projeto, as atividades práticas com os alunos foram aplicadas durante três meses.

O uso de textos da literatura infantil clássica foi de suma importância, pois possibilitou a elaboração de atividades que gerassem além da aprendizagem, como também o interesse dos alunos por aprender, as histórias possibilitaram isso de maneira dinâmica e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de textos clássicos em atividades de recuperação da alfabetização durante o horário regular de aula, sendo aplicadas individualmente e em um ambiente propício para estudo, ajudou notoriamente no desenvolvimento alfabético dos alunos selecionados que possuíam uma defasagem em relação à turma. Um ponto notório dessa jornada foi a descoberta da autoestima, ponto chave no processo de alfabetização dessas crianças, pois uma vez que as crianças selecionadas entendiam que eram capazes de aprender e deixavam de se sentirem excluídas em relação a turma, conseguindo participar das atividades propostas pela professora em sala de aula, notou-se, por

parte dos alunos selecionados, maior esforço e interesse na aprendizagem. Diante do exposto, portanto, esse relato de experiência mostra que é possível propor uma sequência didática diferente utilizando a literatura clássica previamente encontrada no material didático, além de realizar uma recomposição dos alunos dentro do período de aula, sem que esses percam as atividades propostas em sala de aula, ou que fiquem estigmatizados.

Palavras-chave: Alfabetização, Recuperação, Pedagogia Histórico Crítica, Clássicos da Literatura infantil.

REFERÊNCIAS

HOLANDA, Chico Buarque; PINTO, Ziraldo Alvez. **Chapeuzinho Amarelo**. Editora Yellowfonte, Rio de Janeiro, 1970.

MESSIAS, Rosilene de Fatima Rociolo; FONSECA, Genaro Alvarenga. **Recuperação de aprendizagem: fato ou mito?** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.2, n.2, p. 87-102, Jul./Dez., 2016

GRIMM, irmãos. **Branca de Neve e os Sete Anões**. Livro didático aprender sempre, língua portuguesa, 2021, v.1, p. 53-56.

USO DE PALAVRAS-CHAVE EM ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

SAMIRA SANT'ANNA OLIVEIRA¹
BIANCA MELO PEREIRA DA COSTA²
MARCELE COSIN DE OLIVEIRA TAMIÃO³
FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU⁴

INTRODUÇÃO

Nas orientações adotadas para a alfabetização nas últimas décadas (PCNs, BNCC) tem estado presente a ideia de que é preciso apresentar no início da alfabetização todas as letras do alfabeto de uma vez, sem estabelecer uma progressão, nem focalizar no ensino sistemático de relações grafema-fonema específicas. Por outro lado, as tentativas de recuperar a alfabetização dos alunos que permaneceram com aulas remotas durante dois anos, desafiam os educadores a buscarem outros caminhos para acelerar o domínio do sistema de escrita.

Um dos principais objetivos do projeto Núcleo de Ensino é a recuperação da alfabetização, embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de uma só palavra-chave retirada de um texto clássico da

- 1 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, sant.anna@unesp.br;
- 2 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, bianca-melo.costa@unesp.br;
- 3 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, marcele.cosin@unesp.br;
- 4 Orientador. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP, franciscomazzeu@unesp.br

literatura infantil ou de um texto do próprio material didático do aluno. Sendo assim, focaliza-se em dois grafemas-fonemas para introduzir outras palavras com os mesmos sistemas, dedicando a maior atenção do aluno em poucas relações grafema-fonema.

Além disso, com as atividades e as leituras dos textos, há um grande interesse por parte da criança em aprender outras palavras, tanto na escrita como na leitura, ou seja, há um enorme incentivo ao conhecimento. Portanto, os resultados foram explícitos nas sequências das atividades, sendo observado o manuseio da criança em relação a palavra, a leitura e a escrita.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia do projeto seguiu as linhas gerais de uma pesquisa-ação uma vez que consistiu em intervir no processo de ensino, em diálogo com os sujeitos envolvidos e parceria universidade-escola, com a intenção de provocar mudanças e avaliar seus limites e possibilidades.

O projeto foi estruturado por um Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Araraquara/SP e concretizado por três graduandas do curso de Pedagogia da mesma instituição.

Os trabalhos foram feitos dentro de uma escola mantida pelo poder público Estadual localizada em um bairro periférico no Município de Araraquara, no Estado de São Paulo. A escola é formada na pluralidade de seus corpos discentes e docentes, a maioria dos estudantes são provenientes de famílias que apresentam um nível socioeconômico baixo.

Primeiramente, observamos e acompanhamos algumas salas de aulas do Fundamental I com o intuito de conhecer as professoras e suas metodologias, os alunos e os horários das aulas e os materiais didáticos usados. Ao longo do tempo, juntamente com as professoras, observamos determinados alunos com dificuldades na leitura e na escrita para acolhê-los para a recuperação da alfabetização. Foi assim estabelecido os alunos para a recuperação da alfabetização, que foi executada fora da sala de aula para maiores resultados, pois as distrações e os barulhos atrapalharam bastante nas atividades.

Desse modo, para determinar a sequência das atividades, fizemos alguns exercícios para detectar e coletar em qual nível da alfabetização a criança está, ou seja, ditamos palavras com sílabas que têm um fonema e diversos grafemas, como por exemplo a palavra Cabeça, lemos um trecho de um texto e pedimos que os alunos procurasse palavras nesse trecho. Além disso, esses dados podem servir como comparação dos níveis de alfabetização antes e depois da aplicação dessa metodologia. Com isso, os diferentes níveis de alfabetização foram percebidos através desses exercícios e a iniciação à sequência foi feita.

Conforme os resultados, foram percebidos a dificuldade na leitura e na escrita, além da dificuldade nos grafemas e fonemas do sistema alfabético, dedicando nossa atenção à introduzir a palavra-chave em um contexto, sendo esse contexto o livro, e as famílias silábicas para diferenciar as letras das sílabas e entender a formação da palavra. Sendo assim, toda palavra tem essa introdução de início, para minimizar a confusão que determinados fonemas podem causar. Por outro lado, na introdução incluímos diferentes fontes na palavra-chave, como também em maiúsculas e minúsculas, para ampliar o conhecimento do aluno acerca das diversas formas de escrever.

Após a introdução, com o objetivo de reforçar e relembrar, produzimos uma sequência de atividades das vogais, utilizando a palavra-chave para isso. Nessa sequência, inserimos as vogais maiúsculas, minúsculas e em letra cursiva, já que muito se usa a última no nosso dia-a-dia. Já o restante das atividades da sequência visa a leitura, tanto em maiúsculas quanto minúsculas, relacionando as palavras com as imagens ou com a própria palavra, ou seja, o aluno precisa ler a palavra para assim relacionar. Além disso, há atividades que demandam do conhecimento da formação da palavra para escrevê-la, mas não sem antes de lê-la pelo aluno. Por fim, outras atividades, como caça-palavras e cruzadinhas, foram inseridas na sequência, sem perder de vista o referencial teórico, com o intuito do aluno conhecer os jogos mais conhecidos como passatempos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, o projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na

alfabetização e leitura” aplicou três sequências didáticas centradas em palavras-chave retiradas de textos clássicos da literatura infantil. O objetivo da abordagem foi garantir a aprendizagem e o domínio do princípio alfabético do nosso sistema de escrita, focando a atenção do aluno em um conjunto limitado de relações grafofonêmicas, vinculadas a cada palavra-chave que foi trabalhada.

Por outro lado, as diretrizes adotadas na alfabetização hoje em dia (PCNs, BNCC) defendem a apresentação de todas as letras do alfabeto de uma vez só para o aluno, sem foco nas relações grafema-fonema. Desse modo, as metodologias usadas nesse projeto tende focar em poucos conjuntos de relações grafofonêmicas utilizando palavras-chaves retiradas dos clássicos da literatura infantil, que já foram feitos estudos sobre a influência que ainda existe desses textos na sociedade. A partir das palavras-chaves, foram realizadas sequências didáticas de atividades de leitura para explorar os conjuntos selecionados de grafema-fonema e a recomposição da escrita e leitura dos alunos. Além disso, essa sequência foi retirada de diversos materiais didáticos encontrados na escola da rede Estadual do Estado de São Paulo. Sendo uma metodologia de pesquisa-intervenção, já que é um processo de alfabetização em andamento, tem como objetivo produzir uma mudança significativa na escola com a participação dos docentes e sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O período em que o projeto foi executado foi de 6 meses, 2 vezes por semana, com as observações em sala de aula e com a retirada dos alunos para a recuperação e recomposição da alfabetização foi suficiente para a elaboração e realização das sequências de atividades. Os resultados explícitos nos testes e nas sondagens feitas no início e no fim do processo, indicam que o estudo sistemático do sistema alfabético a partir de palavras-chave se revelou uma estratégia bem-sucedida para o avanço no processo de alfabetização dos alunos em defasagem, não só por gerar uma aceleração da descoberta do princípio alfabético, mas também por produzir maior interesse das crianças pela leitura e por aprender mais. Porém, cada aluno obteve um certo resultado, já que no início os mesmos estavam em níveis de alfabetização diferentes, sucedendo sequências diferentes para cada aluno, sem

modificar as atividades em si, com o objetivo de recompor a alfabetização da melhor maneira possível para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse método e esses materiais, a aprendizagem do aluno mostrou-se positiva em relação aos demais alunos de sua turma, visto que houve uma diminuição nas defasagens dos alunos atendidos, sendo percebido na escrita e na leitura antes e depois das intervenções. Além disso, quando o aluno percebe que é capaz de aprender, o interesse pelo conhecimento e o esforço de fazer qualquer coisa para aprender mais surge, opondo-se àquele sentimento de exclusão e incapacidade que o processo de alfabetização utilizado nas escolas traz para as crianças, pois a criança é bombardeada com diversas informações.

Dessa forma, é percebido nesse relato de experiência que é provável de se realizar a recuperação da alfabetização utilizando materiais da escola sem problemas com a rotina das salas de aula e sem rotulá-los, para igualar a aprendizagem do aluno com sua classe para terem a oportunidade de acesso ao saber crítico e ao conhecimento para uma educação independente e autossuficiente.

Palavras-chave: Alfabetização, Pedagogia Histórico-Crítica, Recuperação, Palavra-Chave.

REFERÊNCIAS

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Notas Introdutórias para um método histórico crítico de alfabetização.** RIAEE Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. **Disponível em:** < <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9210>> EISSN: 1982-5587STRO

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Os conteúdos da Alfabetização: elementos para um debate curricular.** REC Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v.11, n.2, p.219-233, mai./ago.2018

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996

MESSIAS, Rosilene de Fatima Rociolo; FONSECA, Genaro Alvarenga. **Recuperação de aprendizagem: fato ou mito?** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.2, n.2, p. 87-102, Jul./Dez., 2016

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011

LURIA, R. A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem: O desenvolvimento da escrita na criança**. 11ª ed. São Paulo, SP. Cone Editora, 2010.

BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. 40ª ed. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2017.

ABREU, Ana Rosa. **Alfabetização: livro do aluno**. Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC 3.2 (2000): 19-23.

DUARTE, Elaine Cristina Melo. **A ALFABETIZAÇÃO COMO INGRESSO NO MUNDO DA CULTURA ESCRITA: contribuições de Antônio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Repositório Institucional UNESP, Araraquara, 2022.

VERBALIZAÇÕES DE TERMOS METALINGÜÍSTICOS ENTRE A PROFESSORA E DUAS ALUNAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SALEZIA MAGNA¹

RESUMO

Este estudo analisa as verbalizações de Termos Metalingüísticos (TM) produzidos pela professora e por duas alunas portuguesas de 7-8 anos de idade durante a produção textual. A partir dos estudos sobre atividades metalingüísticas, analisamos um processo de escritura das alunas. Adotou-se o registro fílmico e multimodal, ao mesmo tempo em que foi preservado as condições ecológicas da sala de aula. Tomou-se como unidade de análise a apresentação da tarefa, direcionada pela professora, e o diálogo estabelecido entre as alunas, com foco nas verbalizações de TM. Essas verbalizações foram identificadas no processo de escritura e relacionadas ao uso desses termos no texto escrito. Os resultados mostram que a maior ocorrência de TM verbalizados pelas alunas é do Domínio da “Pontuação” e os TM verbalizados pela professora é do Domínio “Texto, Gênero e Discurso”.

Palavras-chave: Sala de aula, Produção textual, Escrita Colaborativa, Atividade Metalingüística, Verbalizações de Termos Metalingüísticos.

1 Doutoranda em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, salezia.costa@cedu.ufal.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do corpo de pesquisa de uma tese de doutorado, em curso, e está inserido em um quadro teórico-metodológico adotado pelo Grupo de Pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C) e pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME)². Pretendemos responder a seguinte questão: Qual a relação entre os Termos Metalinguísticos (TM) enunciados durante a apresentação da tarefa pela professora e os TM falados pelas alunas durante o processo de escrita em tempo real?

Tratamos da importância das verbalizações de TM no ensino da escrita dos primeiros textos de crianças recém-alfabetizadas, ao mesmo tempo em que consideramos relevante o ensino explícito desses termos para a realização de uma boa escrita. Como a escrita é uma invenção cultural, é preciso que um adulto especialista ensine as crianças sobre isso no ciclo de alfabetização. Acreditamos que o ensino explícito das particularidades da língua pode levar os alunos a compreender o seu funcionamento e torná-los proficientes na escrita de textos. Consideramos o ensino explícito como aquele que é programado, monitorado, com intencionalidade, com a ajuda de um adulto que ensina e interage, com sequência, progressão, com retomadas, consciente, reflexivo e com apropriação das especificidades da língua.

Nossa pesquisa sobre verbalizações de termos metalinguísticos durante o processo da escrita tem achado sustentação em muitos estudos que abordam a importância da atividade metalinguística e do conhecimento gramatical na aprendizagem escrita (Camps et al, 1999; Fontich & Camps, 2014; Gil & Bigas, 2014, Myhill, 2016; Barbeiro, Pereira, Calil, Cardoso, 2020).

Sabemos que o conhecimento metalinguístico se refere ao conhecimento sobre a própria língua, ou seja, é a atividade linguística cujo referente é a linguagem e a própria atividade linguística. O termo metalinguístico é bem antigo e antes de ser inserido no campo dos

2 O Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) foi criado em 2010 e pertence à Universidade Federal de Alagoas - UFAL. O laboratório reúne pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL). O LAME possui diversos dossiês formados por coletas de dados efetivas em escolas brasileiras, francesas e portuguesas.

estudos linguísticos teve ampla difusão na linguística matemática, no tratamento da lógica. Foi a partir da linguística estrutural, especificamente nos trabalhos de Jakobson (1960) que essa abordagem se estruturou. Para Jakobson, os falantes praticam a função metalinguística sem estar ciente disso.

Para Culioli (1990), a atividade metalinguística está relacionada às operações do indivíduo e não às funções comunicativas do sistema linguístico. Na sua abordagem a atividade metalinguística possui diferentes níveis: (1) atividade inconsciente, conhecida como atividade epilingue; (2) atividade consciente, que pode ser vista, por exemplo, no controle do uso da linguagem; (3) atividade consciente verbalizada usando linguagem cotidiana; e (4) atividade metalinguística sistematicamente organizada em modelos formais e usando termos técnicos.

Há também pesquisas recentes que consideram a escrita como uma forma similar de atividade metalinguística, pois como bem enfatiza Myhill (2016) toda escrita produz um ato de selecionar, moldar, refletir e revisar. Esses estudos envolvem crianças na aprendizagem de escrita em sua língua materna. Um de seus trabalhos (Chen; Myhill, 2016) reforça as pesquisas sobre compreensão metalinguística na formação da escrita, e por entender que há pouco saber sobre como os alunos desenvolvem sua compreensão metalinguística, buscou ampliar as pesquisas de aprendizagem em gramática, examinando a natureza dessa compreensão.

Nesse trabalho foi proposto uma análise de como as crianças demonstram e pensam gramaticalmente com a linguagem e, as autoras buscaram encontrar maneiras de identificar o que os alunos entendem sobre a linguagem e qual é o tipo desse entendimento. Elas apontam que uma característica central da compreensão metalinguística é que ela é verbalizável e pode ser exibida e testemunhada por meio de discussões metalinguísticas.

Em outro estudo, Myhill (2016) realizou uma pesquisa na Universidade de Exeter com o objetivo de examinar como a instrução gramatical explícita poderia ajudar os alunos (12/13 e 14/15 anos) a entender como o significado é formado no texto escrito. O estudo pretendia situar o debate sobre o ensino explícito de gramática num quadro teórico favorável.

Esse estudo não estava interessado na aplicação rotineira de regras na escrita, o que ela aponta que geralmente é foco da maioria

dos escritores de primeira língua. Para Myhill, o foco da pesquisa era em desenvolver a compreensão metalinguística das escolhas de linguagem na escrita, e como essas escolhas criam sutilmente diferentes nuances de significado. Em suas palavras, (Myhill, 2016, p. 155) “o ensino explícito da gramática visa desenvolver a compreensão metalinguística consciente do repertório de escolhas disponíveis na escrita e o controle consciente dessas escolhas na criação de textos escritos”.

A pesquisa revelou que quando a escrita e a gramática compartilham o mesmo foco de aprendizagem, o ensino explícito da gramática pode ser benéfico para melhorar os resultados dos alunos na escrita. Dessa forma, o estudo aprofundou o debate considerando o valor da fala metalinguística dentro de uma abordagem pedagógica do ensino da gramática que põe em primeiro plano as relações de construção de sentido das escolhas gramaticais na escrita.

Para a realização desse trabalho, a pesquisadora desenvolveu uma estrutura para um modelo pedagógico baseada numa justificativa teorizada sobre o papel da gramática no currículo de escrita. Esse referencial teórico foi comunicado aos professores na forma de sete princípios pedagógicos que operacionalizaram as ideias teóricas (ver Myhill et al. 2013 para uma descrição dos sete iniciais).

Não são muitos os estudos que trazem a abordagem da aprendizagem metalinguística na produção textual em crianças do ensino fundamental. Dois desses estudos (Gil & Bigas, 2014; Barbeiro, Pereira, Calil, Cardoso, 2020) abordou esse campo com o propósito de defender a importância do ensino de gramática para alunos do ensino fundamental nos anos iniciais.

Esses estudos dialogam com o que propomos analisar no nosso trabalho, embora com algumas perspectivas diferentes, mas com o mesmo propósito: descobrir o que as crianças sabem sobre a língua quando escrevem um texto. Dessa forma, esses estudos investigam como se dá esse trabalho juntando os alunos, seja em duplas, em grupos, escrevendo coletivamente com a professora, e/ou sob uma proposta de intervenção, etc.

O trabalho de Gil e Bigas (2014) se aproxima muito da nossa pesquisa. Primeiro por se tratar de um estudo sobre o uso de termos metalinguísticos em atividades de escrita com alunos do 2º ano e, em segundo lugar, o estudo traz o professor para protagonizar junto aos alunos essa aprendizagem. A pesquisa que elas realizaram sobre o uso

de termos metalinguísticos nas atividades de escrita em sala de aula do ensino primário focou nas atividades de produção textual e de correção de textos em sala de aula.

O objetivo principal era a identificação e os usos de termos gramaticais verbalizados por professores e alunos. Os fundamentos teóricos deste estudo referem-se a dois aspectos: a) o desenvolvimento do conhecimento linguístico em crianças e especificamente o uso de termos metalinguísticos e b) as formas de intervenção do professor em sala de aula como fator de incentivo ao conhecimento de termos metalinguísticos e reflexão sobre a linguagem.

Essa pesquisa foi realizada em duas salas de aula do ensino primário (com alunos de seis a oito anos) em duas escolas públicas localizadas numa região próxima à Barcelona. Em uma das escolas, a professora orientou a reflexão metalinguística dos alunos de forma mais espontânea através das diversas atividades que já faziam com o material didático, enquanto na outra escola, essa reflexão foi feita no processo de revisão de texto. As conversas foram coletadas em um ambiente natural de sala de aula, gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas.

As autoras utilizaram uma metodologia inspirada na pesquisa etnográfica, com o objetivo de estudar e analisar o discurso educacional. O estudo foi realizado com base em Fontich (2014) que examinou a construção do conhecimento metalinguístico e a aprendizagem da gramática em alunos do ensino médio em ambiente natural de sala de aula.

Outra pesquisa que nos serve como referência foi realizada por Barbeiro, Pereira, Calil e Cardoso (2020). É uma pesquisa intitulada “Termos Linguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico”. Esse estudo foi realizado com alunos portugueses. Os dados longitudinais foram recolhidos numa mesma sala de aula de uma escola de zona urbana da cidade de Aveiro.

Os alunos escreveram colaborativamente em pares. Foram registradas seis tarefas de produção textual do 2º ano (crianças de 7-8 anos de idade), em 2015. Quando a mesma turma estava no 4º ano, dois anos depois, em 2017, foram registradas as mesmas seis tarefas de produção textual (crianças de 9-10 anos). Esse estudo analisou os termos verbalizados que ocorreram na interação entre os alunos e a

professora na produção escrita. Os termos foram agrupados em tabelas de forma quantitativa, mostrando o total de verbalizações desses termos pelas duas duplas do 2º ano, e a professora, e também das duas duplas do 4º ano e da professora. Esses termos foram agrupados nos domínios de “Texto, Gênero e Discurso”, “Gramática”, “Ortografia”, “Pontuação” e “Grafia”.

No nosso trabalho adotamos esses mesmos domínios para a análise dos TM verbalizados pela professora e pelos alunos. No entanto, optamos por agrupar o domínio “Ortografia e grafia” num mesmo domínio.

O estudo comparativo de Barbeiro et al (2020) entre os dois níveis de escolaridade mostrou um alargamento em alguns domínios, isso é mais notório no domínio de pontuação que as duplas do 4º ano expandem mais os termos. Mas em todos os domínios, essas mesmas duplas verbalizam mais termos que são diferentes dos usados quando estavam no 2º ano.

A partir desses achados, a nossa pesquisa traz implicações para o ensino de gramática, especificamente sobre o papel da gramática na produção escrita. O estudo é uma contribuição para a compreensão do modo e do como em situação de escrita colaborativa as crianças do ensino fundamental se envolvem em atividades metalinguísticas, bem como quais os domínios as atividades metalinguísticas ocorrem mais, pois como bem acentuam (Barbeiro, et al, 2018, p. 23), “escrever pressupõe fazer escolhas e o trabalho em pares implica verbalizá-las.

Diante de todas as contribuições apresentadas neste referencial teórico, que nos serviram como ponto de partida e de ponto de chegada, e sabendo que muito ainda há que se conhecer e se pesquisar sobre o ensino de gramática para melhorar a escrita das crianças, acreditamos que a nossa pesquisa é mais uma contribuição nessa área.

Desse modo, trazer esse debate para se pensar que a criança recém-alfabetizada está, por sua vez, entrando em contato com a escrita dos seus primeiros textos e que esses textos têm sua estrutura e seu conteúdo, logo, precisa de ensino, elas devem conhecê-los desde cedo para poder ter a oportunidade de escrever melhor.

METODOLOGIA

PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE MATERIAL E ESCOLHA DO MATERIAL ANALISADO

O material que analisamos foi coletado em 2015, em uma sala de aula composta por 21 alunos do 2º ano do ensino fundamental, na cidade de Aveiro, em Portugal e faz parte do Projeto InterWriting, desenvolvido em colaboração com pesquisadores brasileiros, franceses e portugueses.

Durante 3 meses, de janeiro a março de 2015, foram registradas, em uma mesma sala de aula, 6 propostas de produção textual. Essas propostas foram realizadas com os alunos em duplas (sempre a mesma dupla). Todas as produções (histórias inventadas) foram orientadas pela professora da turma. Após os direcionamentos da professora, as duplas tiveram um momento para conversar entre si (momento da combinação/planejamento) para pensar nas ideias e decidir o que escreveriam. Após esse momento de planejamento, as duplas receberam da professora uma folha de papel para a escrita da história.

O Sistema Ramos (CALIL, 2020) foi o método de coleta adotado para o registro desses momentos. Através desse método, tivemos acesso ao filme-sincronizado com o registro simultâneo do diálogo entre os alunos e toda a fala da professora, bem como a interação entre alunos e professora e a ambiência da sala, ao mesmo tempo que nos traz informações importantíssimas sobre os comportamentos dos alunos, os gestos e as expressões faciais.

Ao apresentar a tarefa de produção textual, a professora verbalizou Termos Metalinguísticos (TM) como direcionamento para a escrita de um bom texto. Essas verbalizações foram analisadas com o objetivo de verificar se esses TM eram retomados pelas alunas ao escreverem um texto em dupla.

Nossa hipótese é de que ao escrever, colaborativamente, as alunas possam retomar TM verbalizados pela professora durante a orientação da tarefa e que as alunas retomem esses termos nos diálogos enquanto escrevem uma história inventada. Desse modo, analisamos, neste artigo, apenas 01 dos 06 processos de escritura cujo manuscrito intitulou-se “Os três macaquinhos”, escrito pelas alunas.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os Termos Metalinguísticos - TM, citados neste trabalho, são aqueles enunciados, tanto na fala da professora, quanto nas falas das alunas, sobre as especificidades da língua frente à escrita de um texto. A escrita colaborativa é muito eficaz para a ativação desses TM, pois quando as alunas escrevem juntas, elas dialogam sobre o texto que irão escrever, sobre como escrever ao mesmo tempo em que fazem escolhas linguísticas para inseri-las ao texto que produzem juntas, demonstrando, dessa forma, um conhecimento metalinguístico.

Para a realização da análise dos processos de escritura, optou-se por 4 domínios, a saber:

1. Domínio Texto, Gênero e Discurso: TM relacionados à estrutura textual, ao gênero e ao discurso.
2. Domínio Ortografia e Grafia: TM relacionados às questões de ortografia e grafia.
3. Domínio Pontuação: TM relacionados ao sistema de pontuação.
4. Domínio Gramática: TM relacionados às classes gramaticais e questões sintáticas.

QUESTÃO DE PESQUISA

Com esse trabalho, pretende-se responder qual é a relação entre os TM verbalizados durante a apresentação da tarefa pela professora e os TM verbalizados pelas alunas durante o processo de escritura.

Responder:

1. As alunas retomam os mesmos TM enunciados pela professora?
2. Usam os TM com as funções indicadas?
3. Há alguma forma de comentário feito pelas alunas em relação aos TM?
4. Quais TM ganham maior relevância nas verbalizações da professora e das alunas?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As verbalizações enunciadas tanto pela professora quanto pelas alunas estão detalhadas na tese de doutorado, em construção. Mas trouxemos, neste artigo, evidências de uma das análises realizadas na

tese. Como resultado da produção feita pelas alunas, tem-se o texto abaixo:

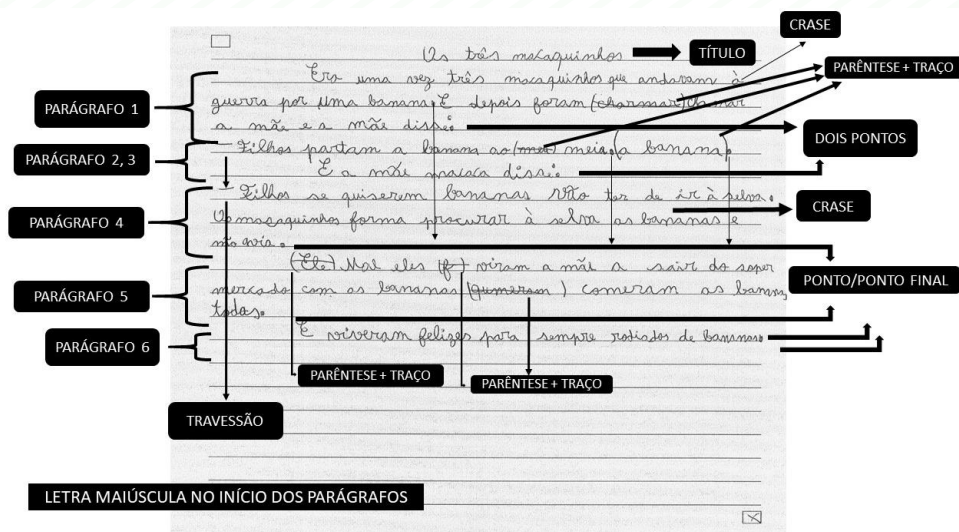


Figura 1 – Manuscrito das alunas com indicação de TM verbalizados por elas

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Os termos Metalinguísticos em destaque no manuscrito foram verbalizados pelas alunas no ato da escritura. Esses TM além de terem sido verbalizados foram contemplados no textos com suas funções específicas.

1. VERBALIZAÇÕES DE TM DA PROFESSORA NA APRESENTAÇÃO DA TAREFA

O diálogo que segue é uma pequena parte em que a professora direciona a tarefa aos alunos. Veja:

28. Profa: Pronto, estão a entender?! E depois vão registrar as vossas **ideias**, o vosso **texto**. Dão-lhe o **título**, escrevem o **título** na folha e escrevem todos os **textos** conforme vocês querem. É lógico, seguindo sempre as **regras de escrita**. Fazer **frases...**
29. Alunos: (em coro) ... curtasss!
30. Profa: Curtas e com sen...
31. Alunos: (em coro) ... com sentido!

32. Profa: Fazer os **pará...**
33. Alunos: (em coro) ... **parágrafos**
34. Profa: Para escrever **com organização. Princípio, meio e...**
35. Alunos: (em coro) Fiiim!
36. Profa: Fazer um **textinho em condições**. Está tudo entendido?
37. Alunos: Siiim!

Pode-se notar que os TM contemplados no texto das alunas têm uma relação com os direcionamentos da professora, como vimos no diálogo acima. Como nas ocorrências dos TM do Domínio “Texto, Gênero e Discurso”;

- organizado, em condições, com princípio, meio e fim..
- textinho, texto/textos

Os usos dos TM “texto”, “ideia” e “história” partilham de sentidos bastante próximos, quando não, com valores sinonímicos. Através de seus usos, é possível observar que esses TM indicam uma forte preocupação da professora com a coerência textual:

- Unidade textual (coerência), considerada nas enunciações relativas à organização das ideias (organizado, com princípio, meio e fim, adequação de uma ideia na parte final, com final, em condições). O TM “título” surge, nessa apresentação da tarefa, apenas como uma necessidade de se colocar na folha de papel.

2. VERBALIZAÇÕES DE TM DAS ALUNAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

As verbalizações abaixo não estão numa sequência, no entanto, mostram alguns diálogos que evidenciam o uso de TM no texto que escreveram:

130. B: Tens que pôr o **título!** Ó , diz à professora se é para pôr.
360. B. e L: ...bananas... vão ter de ir **àà??** (Interrompendo a leitura e olhando para professora, na tentativa de um esclarecimento sobre o uso do acento grave) àà...
361. Profa.: É para saber se o **'a'** é assim?! (Fazendo o sinal de crase.)
138. B: (Referindo-se ao título.) Põe aqui. Põe aqui um **traço**.

95. L: Legumes e coco. **Ponto final.** Eles ficaram muito tristes e foram para a cama chorar... (imita o choro dos macaquinhos) e foram para a cama chorar, **ponto final.**
406. B: Não era **ponto final** agora. Não vai ser **parágrafo.**
262. L: **Dois pontos::** para baixo. Travessão, não é? Foi como a professora nos ensinou!
251. B: Põe entre **parênteses...**
73. B: **Parágrafo...** começa por **parágrafo.** Um dia os três macaquinhos foram...

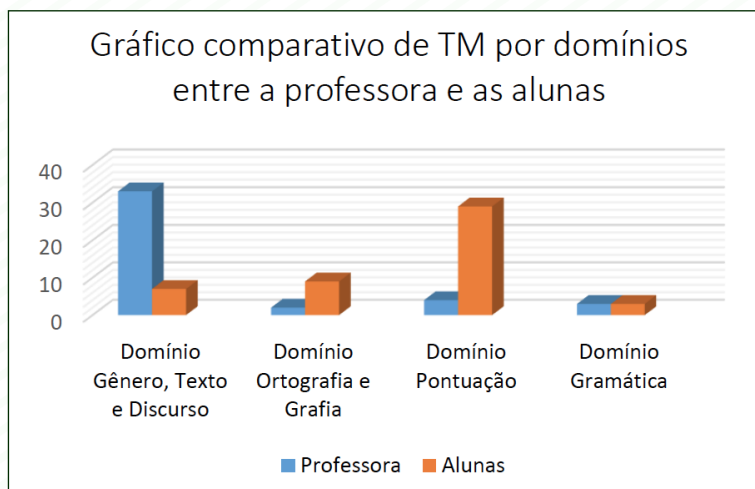
No Domínio de “Pontuação” verbalizados pelas alunas observou-se:

1. Traço: ocorrência que está associado a:
 - por no lugar correto
2. Ponto final: ocorrências no sentido de:
 - finalizar uma frase (pensamento e/ou parágrafo)
 - terminar a história
3. Dois pontos: ocorrências com a finalidade de:
 - introdução dos diálogos entre as personagens (uso do discurso direto)
 - como a professora ensinou
4. Parênteses: ocorrência associadas à:
 - anulação (anular palavras erradas escritas no texto)
5. Travessão: ocorrências com o sentido de:
 - indicação de fala
 - como a professora ensinou
6. Parágrafo: ocorrências no sentido de:
 - Organização do texto que deve ser distribuído por parágrafos.

Os seis TM verbalizados pelas alunas (“traço”, “ponto final”, “dois pontos”, “parênteses”, “travessão”, “parágrafo”) estão ditos no diálogo com o seu propósito de uso. Observamos suas ocorrências na hora do planejamento das alunas, que à medida que foram surgindo as ideias,

elas elaboravam as frases da história, ao mesmo tempo que verbalizavam a pontuação adequada para finalizar o pensamento, mesmo sem escrever ainda o texto. Cada frase dita por elas, recebia pontuação, ora ponto ora ponto final, como se fosse para dizer, “é isso”, ou seja, “fechou o pensamento”. No entanto, é importante perceber no texto final que as alunas usaram essa pontuação.

O TM parênteses está associado exclusivamente ao procedimento de rasurar, conforme orientado pela professora, quando houve algo já escrito a alterar. A indicação de fala de personagem parece estar bem compreendida pelas alunas. Elas verbalizaram de modo associado, usando as duas marcas em conjunto: dois pontos-travessão. Isso parece repetir o modo com a professora verbalizou, como elas mesmas dizem: “como a professora nos ensinou!”



O gráfico acima foi retirado de uma análise maior da tese. Trouxemos neste artigo para que se possa ter uma visão de como o trabalho está estruturado. Observou-se que a maior ocorrência de TM verbalizados pela professora é do Domínio “Texto, Gênero e Discurso” e a maior ocorrência de TM verbalizados pelas alunas é do Domínio “Pontuação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontos consideráveis a destacar nessa análise:

- As alunas usam os TM com função indicadas no texto, mas nem sempre nas suas verbalizações elas comentam a função de cada um.
- As alunas fazem comentários de alguns TM indicando a sua função, mas nem sempre esses comentários são técnicos.
- Os TM de maior relevância nas verbalizações da professora pertencem ao domínio “Texto, Gênero e Discurso, enquanto a maior ocorrência de TM verbalizadas pelas alunas são do Domínio da “Pontuação”.
- Os alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um ensino explícito de gramática, podem automatizar essa aprendizagem na produção dos seus primeiros textos.

Além desses achados é importante frisar que escrever colaborativamente uma história inventada pode proporcionar o surgimento de atividades metalinguísticas, pois o diálogo favorece a oportunidade de falar sobre a língua.

Neste trabalho, as alunas, ao escreverem juntas demonstraram conhecimento metalinguístico e muitos termos verbalizados por elas são contemplados no currículo de Portugal e no material didático das aulas de português. Ao acessar uma parte do material didático da turma, observamos que muitas verbalizações usadas pela professora e pelas alunas também vêm desse material. A verbalização da professora em “Não esquecer de usar as regras da escrita” nos diz que as crianças têm conhecimentos sobre essas regras.

Consideramos que os TM enunciados durante a apresentação da tarefa pela professora e retomados pelas alunas têm uma forte relação com o ensino. Isso, leva-nos a compreender a importância da efetivação do currículo, especificamente no tratamento da escrita.

Por isso, acreditamos que esse trabalho tem relevância na valorização da produção escrita sob uma orientação voltada para o uso de termos metalinguísticos da língua a partir de turmas com alunos recém-alfabetizados. Acreditamos também que o aprofundamento desse tipo de análise pode dar indicações da importância e da responsabilidade do professor na formação do aluno produtor de texto.

REFERÊNCIAS

BARBEIRO, L; PEREIRA, L; CALIL, E. CARDOSO, I. Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. **Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura**. 2020.

CALIL, Eduardo. Sistema Ramos. **Alfa**, São Paulo, v.64, e11705, 2020.

CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. Atividade Metalinguística: a ligação entre escrever e aprender a escrever. In: Camps, A., & Milian, M. (1999).

CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. Atividade Metalinguística: o link entre escrever e aprender a escrever. In: Camps, A., & Milian, M. (1999). Atividade metalinguística na aprendizagem da escrita. Amsterdam: Amsterdam University Press.

CULIOLI, A. Pour une linguistique de l'énonciation - Opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990.

FONTICH, Xavier. CAMPS, Anna. Towards a rationale for research into grammar teaching in schools, **Research Papers in Education**, 29:5, 598-625. 2014

FONTICH, X. Grammar and language reflection at school: checking out the whats and the hows of grammar instruction. In: Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education. Vol. 23. **Editions Scientifiques internationales Brussels**, 2014.

GIL, R; BIGAS, M. The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms. In Grammar at school: research on metalinguistic activity in language education. **Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)**. 2014.

JAKOBSON, R. Linguística y poética, en Ensayos de Lingüística General, Buenos Aires. 1960.

MYHILL, DEBRA, SUSAN JONES E ANNABEL WATSON. A gramática importa: como o conhecimento gramatical dos professores impacta no ensino da escrita. *Docência e formação de professores* 36:77-91. 2013.

MYHILL, D. A., JONES, S. M., & WILSON, A. C. Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. **Research Papers in Education**, 31(1), 23–44. 2016.

VIDEOAULAS E O USO DO AVATAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

MIKAELLA DE CERQUEIRA SOARES¹
LUCIANA MATIAS CAVALCANTE²

RESUMO

A tecnologia está muito presente no cotidiano das pessoas e no caso das crianças, adolescentes e jovens isso se torna mais evidente, pois são nativos digitais que nasceram imersos em uma sociedade tecnológica. Assim, como não existe somente uma forma de ensinar remotamente, com a vasta utilização de videoaulas em diferentes cursos e escolas, expomos as angústias entre os avanços dos dispositivos tecnológicos, considerando seu uso e aplicação e a necessidade de se manter um padrão educacional de qualidade para essas práticas. Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe apresentar práticas de ensino mediadas por videoaulas aplicadas por uma professora em formação inicial, com vivências no âmbito do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, a fim de refletir sobre a apresentação do “avatar”, em aulas com turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Parnaíba - PI. As videoaulas foram elaboradas sempre com a utilização de um avatar, com a identidade da professora-residente, utilizado para mediar o diálogo com as crianças, chamando sua atenção, assim como tornar as videoaulas mais divertidas, com maior interação e dinâmica, mediando a relação entre professora, discentes e o conhecimento. Observamos que a utilização do avatar tornou os vídeos mais interativos, estimulando e motivando as

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, mikaellacs@hotmail.com;

2 Pedagoga, docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, luciana@ufpi.edu.br;

crianças a assistirem a videoaula, participarem das discussões e, posteriormente, realizarem as atividades propostas.

Palavras-chave: Videoaulas. Ensino Remoto Emergencial. Avatar. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A adesão ao ensino remoto emergencial, durante a pandemia Covid-19, revelou muitas dificuldades vividas pelos protagonistas do sistema de educação pública, principalmente quanto ao uso das tecnologias digitais, seja relacionada à infraestrutura ou a ausência de formação para sua aplicação. Secretarias de educação, escolas e famílias, de forma brusca e repentina, tiveram de se adaptar para conseguir oferecer e participar de aulas à distância e, além delas, principalmente os professores enfrentaram grandes desafios na preparação de conteúdo, principalmente conteúdos audiovisuais, e isso se fez de diferentes formas, pondo a prova a capacidade de criar e inovar desses profissionais. Com isso, o que era emergencial acabou se tornando algo mais consistente com o passar do tempo.

As salas de aulas tiveram que ocupar um novo tipo de espaço, os professores tiveram que se reorganizar para conseguir dar aulas nessa modalidade, não tendo muitos a preparação adequada para lidar com as tecnologias, principalmente em tempos de isolamento social. As práticas docentes no cenário de pandemia precisaram ganhar novas medidas. Nesse contexto, os professores têm vivenciado muitos desafios: carência de tecnológicas e de formação adequada para seu uso; internet com baixa velocidade ou apenas associada a dados móveis das operadoras de celular, realidade tanto dos professores quanto dos alunos; dificuldade no manejo do computador, tablet, smartphone, gravação e edição de videoaulas, assim como dificuldades de uso de ambientes e aplicativos virtuais de interação, tais como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, e outras plataformas online. Além de tudo isso, ainda podemos destacar as dificuldades para desenvolver coletivamente as práticas rotineiras do trabalho docente, tais como: planejamento de aulas e atividades, registro em diário de classe e reuniões pedagógicas, avaliação da aprendizagem, além de outras.

O ensino remoto reafirmou mais ainda as desigualdades sociais que a escola pública e seus protagonistas vivem em seu cotidiano, tendo professores e estudantes-professores, muitas vezes, sem recursos básicos para conseguir preparar suas atividades, além das fragilidades na manipulação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Alunos que não possuíam dispositivos tecnológicos e internet para ter acesso aos ambientes virtuais, a fim de

assistirem as videoaulas e receberem as atividades, ou possuíam o dispositivo, como o *smartphone*, porém não possuíam acesso à internet para carregar vídeos e atividades; crianças sem interesse em assistir as videoaulas, tendo dificuldade no acompanhamento por parte dos familiares que, com baixo índice de escolaridade, não conseguiam auxiliar efetivamente nas atividades propostas. Desta forma, enfrentamos esse cenário, com essas e outras dificuldades, em escolas que atendem a um público em vulnerabilidade social. Concordamos com Eloim Senhoras quando afirma que:

[...] a pandemia da COVID-19 criou amplas repercussões negativas nos diferentes Sistemas Nacionais de Educação que tendem a reproduzir um ciclo vicioso de desigualdades, o qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos dos setores público e privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis de ensino (2000, p.135).

Com isso, as condições que surgiram como exigência do ensino atual e suas necessidades de adaptações em pouco tempo vem deixando professores e alunos em uma situação vulnerável e desafiadora. Nesse contexto, o foco da formação docente, nesse contexto de emergência, levou os docentes a investir em treinamentos e preparação para o uso de tecnologias digitais, assim como, organizar-se para conseguir ensinar através dessas ferramentas.

Em meio a esses desafios, o ensino remoto se instalou e impôs aos professores a reinvenção de suas práticas, o que estava além do que muitos utilizavam e aprenderam em suas formações iniciais e continuadas. Moreira, Henriques e Barros refletem que:

[...] a pandemia da COVID-19 “obrigou”, professores/as e alunos/as, a mudanças rápidas de práticas devido a suspensão das atividades presenciais. Isso “gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (2020, p. 352).

Complementa Silva (2010, p. 38):

A formação dos professores para docência presencial ou *online* precisará, então, contemplar a cibercultura. A contribuição da educação para a inclusão do aprendiz na cibercultura exige um aprendizado prévio do professor. Uma vez que não basta convidar a um *site* para se promover inclusão na cibercultura, ele precisará se dar conta de pelo menos quatro exigências da cibercultura oportunamente favoráveis à educação cidadã.

Nesse contexto, a busca pela utilização de videoaulas nos cursos e práticas escolares, expõe um sentimento de angústia dos professores nesses processos, face aos avanços dos dispositivos tecnológicos e a dificuldade em lidar com sua aplicabilidade, na busca por manter um padrão educacional, refletindo sobre a qualidade dessa educação. Nesse estudo buscamos analisar como os professores nessa educação remota podem desenvolver e apoderar-se das videoaulas, no sentido de somar à prática educativa papéis que possibilitem mais interações, colaborações, negociações e produção de diferentes conhecimentos.

O objetivo do presente trabalho é refletir acerca do processo lúdico-educativo de videoaulas mediadas pelo avatar, produzidas somente pelo smartphone, para turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, durante os três módulos da Residência Pedagógica, em salas de aula organizadas no aplicativo *Whatsapp*. Foi observado que a utilização dos avatares tornou os vídeos mais interativos, chamando a atenção e motivando as crianças a assistirem e prestarem atenção nas videoaulas, para posteriormente fazerem as atividades propostas. Essa experiência mostrou que esse recurso didático é capaz de influenciar de forma positiva e direta o campo de interesses da criança, contribuindo para a aprendizagem do(a) discente.

METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica, na qual procuramos destacar as produções acadêmicas relacionadas ao tema em estudo: videoaulas no contexto do ensino remoto. Com isso, nesse processo, buscamos utilizar como base teórica estudos e pesquisas referentes a cada uma das categorias

abordadas na temática desse artigo, alinhados ao relato de experiência, com práticas vividas por uma residente do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr.

Esse relato de experiência procura descrever e analisar o uso do Avatar nas videoaulas, percebendo-o como recurso pedagógico. Esse recurso foi utilizado em diferentes videoaulas, com aplicação no ano de 2020 e 2021, nos três módulos do Programa Residência Pedagógica, que se passou somente no formato remoto, através de aulas em grupo de *WhatsApp*.

Durante a Residência Pedagógica, realizamos ambientação na escola com estudo do Projeto Político Pedagógico e observação participante nas aulas, práticas de tutorias com atendimentos individuais, produção e aplicação de projetos pedagógicos e práticas de regências nos três módulos, os quais se passaram em Escolas Municipais da Cidade de Parnaíba-PI, por meio de Ensino Remoto, principalmente com videoaulas enviadas pelos grupos das turmas no *WhatsApp*. Além disso, vivenciamos momentos de coletivos de formação, tais como: oficinas, minicursos e participação em eventos, além de reuniões sistêmicas de socialização, reflexão e avaliação de nossas práticas.

A partir das observações participantes, pudemos conhecer o funcionamento das aulas, observando como acontecia a interação e aprendizado das crianças. Com isso, notamos que muitas não interagiam no grupo, assim como no módulo I, no qual ficamos com uma turma da Educação Infantil, notamos que quem falava mais no grupo eram apenas os responsáveis ou pais e não as crianças. Diante disso, houve a ideia de usar o avatar da residente, para que de certa forma, se fizesse presente em imagem no grupo através de figurinhas divertidas, assim como nas videoaulas, para que despertasse maior interesse das crianças, para participar das conversas, estimulando sua atenção nas videoaulas e assim tornasse a aprendizagem mais divertida. O avatar é produzido com o auxílio de outro aplicativo chamado *Bitmoji*, no qual podemos escolher as características físicas e vestimentas. Depois de gerado, o avatar pode ser importado para o *Whatsapp* para que seja usado como figurinha.

Com o uso do avatar, as crianças poderiam se sentir mais próximas da “professora”, se sentiam mais confortáveis para participar, assim como as videoaulas chamavam mais atenção, fazendo com que as crianças, muitas vezes, até revissem a videoaula.

Esse processo do uso de avatar nas videoaulas, assim como em figurinhas para interação no grupo da turma do Whatsapp, foi aplicado no decorrer dos três módulos da Residência Pedagógica, os quais trabalhamos com turmas diferentes, com crianças de idades diferentes, porém a base de funcionamento no grupo e interação era praticamente a mesma.

Com isso, podemos ver a importância da observação participante, pois através dela, analisamos o contexto da aula avaliando as principais dificuldades e conseguimos intervir, criando uma forma para melhor prender a atenção das crianças nas videoaulas e fazer com que interagissem mais na sala de aula, via *WhatsApp*, para que pudéssemos suprir dúvidas e ajudar no processo de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem nesse momento da pandemia Covid-19, tanto em função do isolamento e afastamento das escolas, como da dificuldade de adaptação ao ensino remoto, fazendo com que muitas não conseguissem acompanhar de forma adequada os conteúdos apresentados, o que se aprofunda dada a falta de interesse em participar das aulas, fator relatado por muitos colegas residentes nas reuniões de avaliação de nossas práticas.

Nas Escolas Municipais de Parnaíba-PI, em que atuamos, as aulas remotas aconteceram principalmente em grupos no *WhatsApp*, através de videoaulas, orientações e acompanhamento de atividades em atendimentos individuais. Os vídeos não podiam ser muito longos, principalmente para as crianças da Educação Infantil, em busca de maior atenção e concentração, assim como não deveria dificultar o *download* ou ocupar muito espaço no celular dos pais, pois a dificuldade com internet e falta de acesso a equipamentos de qualidade constituiu fator relevante nesses tempos de ensino remoto. Esses foram alguns dos desafios encontrados para se conseguir produzir aulas e atividades que fossem efetivas na aprendizagem dos alunos. E diante desse cenário remoto e das observações participantes, escolhemos utilizar um avatar da residente, em formato de diferentes figurinhas, como apoio pedagógico, a fim de gerar maior aproximação e melhorar a interação com as crianças. As figurinhas ativavam um clima de alegria e de brincadeira, além de ilustrar e mediar a apresentação dos conteúdos,

estimulando a atenção nas videoaulas. Para as videoaulas produzimos várias imagens do avatar, com reações de acordo com as imagens e trechos de vídeos utilizados nas videoaulas. Com isso, o avatar entra como aliado, para aproximação e estímulo à atenção das crianças, contribuindo para que esses alunos consigam aprender, tirando suas dúvidas de uma forma mais divertida e interativa.

No primeiro módulo da Residência Pedagógica atuamos na Educação Infantil, portanto crianças de 4 e 5 anos, o que de uma certa forma torna o desafio de planejamento, produção e edição das videoaulas um pouco mais complicado, pois as regências aconteceram muito próximas uma das outras, e pelo fato de ser uma turma com crianças mais novas, os vídeos não poderiam ser muito extensos e precisariam ser bem planejados para garantir que prendessem a atenção das crianças e para que conseguissem entender e compreender os assuntos abordados.

As videoaulas com o uso do avatar foram bem recebidas, e muitas crianças participavam das aulas em sequência, mandando áudios. Iniciávamos com um bom dia e fazíamos atividades de preparação para a aula com uma canção ou roda de conversa, depois enviávamos a videoaula e solicitávamos que as crianças assistissem. Após questionávamos sobre o que compreenderam, algumas enviavam áudios e fazíamos a mediação. No final explicávamos a atividade e após desenvolvida eram encaminhadas no grupo, mandavam de imediato ainda dentro do horário da aula para que fossem corrigidas e, posteriormente, depois de corrigidas, as crianças eram liberadas.

No segundo módulo, atuamos com uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental, e assim como a turma do Infantil IV, as aulas conseguiam acontecer de modo síncrono na parte da manhã. Sempre planejávamos nossas práticas realizando a sensibilização inicial, levantamento dos conhecimentos prévios, apresentação da videoaula, discussão com as crianças sobre o que compreenderam, após, apresentação da atividade e envio das produções pelas crianças seguido da correção com participação síncrona, depois de corrigida a atividade, as crianças eram liberadas. Algumas vezes, porém poucas crianças, não conseguiam terminar tudo dentro do tempo da aula, então, a atividade para ser corrigida, ficava para ser enviada na próxima aula, além disso fazíamos também atendimentos individuais.

No terceiro e último módulo do Residência Pedagógica, atuamos no 1º ano do Ensino Fundamental, porém, diferente das outras duas turmas, não trabalhamos com aulas síncronas, o que gerava angústia e desconforto, o sentimento era que não estávamos conseguindo desenvolver uma prática efetiva, como nos dois primeiros módulos. As aulas aconteciam no período da tarde, porém muitos pais não estavam em casa e não havia outros responsáveis para acompanhamento das crianças, para que assim, pudessem participar e acompanhar a aula simultaneamente. Com isso, as videoaulas eram enviadas e a maioria das crianças só conseguia assistir na parte da noite, respondiam as atividades que, muitas vezes, eram enviadas para correção tarde da noite. Porém, mesmo sem o acompanhamento síncrono da maioria das crianças, as videoaulas continuaram sendo feitas com planejamento interativo e uso do avatar e, da mesma forma, os diálogos no grupo também eram mediados pelas figurinhas do avatar. O avatar era usado no grupo em formato de figurinhas com expressões diversas: alegria, questionamento, vibrante, etc. As figuras 1 a 6 ilustram o recurso avatar utilizado nas aulas para interação com os alunos:

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



As crianças interagem muito mais com o uso do avatar, e ficavam felizes quando recebiam as figurinhas em resposta das suas atividades feitas e corrigidas, o que cada vez mais, gerou interesse, motivação e espera pela próxima aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a Educação no contexto do Ensino Remoto pode dar outros passos à frente e aproveitar melhor os potenciais das TDICs, mesmo em aulas no contexto físico escolar.

Os desafios da Educação no formato remoto no contexto da pandemia do COVID-19 presumem avaliar as potencialidades das TDICs, principalmente dos smartphones e desta forma trabalhar a formação dos docentes para que reflitam, decifrem e apropriem-se das TDICs no contexto educacional, tanto na forma remota, como presencial, pois as tecnologias, cada vez mais se mostram necessárias no meio da educação.

Ao tratar dos desafios e possibilidades das videoaulas no contexto do Ensino Remoto, entendemos que as videoaulas, principalmente nesse contexto, podem ser potencializadoras do trabalho docente se forem cuidadosamente planejadas e usarem de recursos divertidos e interativos, para prender a atenção dos alunos e gerar maior interesse.

O uso do avatar da residente nas videoaulas e em formato de figurinhas do Whatsapp, tornou as atividades mais atraentes para os alunos, além de incentivar maior interesse pelas aulas e atividades. Com isto, percebemos a necessidade e importância de observar e conhecer a turma, assim como, o contexto que se vive, pois assim o professor pode planejar e executar as videoaulas voltadas exatamente com o conhecimento que se quer passar, para a realidade que se está inserido.

Observamos que as crianças demonstraram bastante interesse em assistir as videoaulas, assim como, responder as atividades, para receber figurinhas com o avatar gerando interação contínua entre residente e alunos. Diante das videoaulas criadas com o uso do avatar, as crianças demonstraram entusiasmo e atenção, dessa maneira, podemos concluir que o interesse e dedicação para a construção das vídeo aulas de uma forma lúdica, padronizada e diferenciada com o uso do

avatar é primordial para gerar um maior interesse e aproximação dos alunos com os professores.

Apoio: CAPES

REFERÊNCIAS

BITMOJI. Bitimoji seu emoji pessoal. Versão 11.69. Toronto, Ontario, Canada. 15 de março de 2022. Disponível em: <https://www.bitmoji.com/>

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p.351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SENHORAS, Eloim. **Coronavírus e Educação:** Análise dos Impactos Assimétricos. Boletim de Conjuntura, v. 2, n. 5, p.128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: Desafios à formação de professores para a docência online. **Revista digital de tecnologias cognitivas**, PUC-SP, n. 3, jan./jun., 2010.