



# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Linguagens, letramento e alfabetização (Vol.3)

### Organização:

Paula Almeida de Castro  
Alana Driziê Gonzatti dos Santos

ISBN: 978-65-5222-028-8





# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Linguagens, letramento e educação (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Alana Driziê Gonzatti dos Santos



realizeventos  
Científicos & Editora



# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Linguagens, letramento e educação (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguagens, letramento e alfabetização / organizadores, Paula Almeida de Castro, Alana Driziê Gonzatti dos Santos - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
628 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.000

ISBN 978-65-5222-028-8

1. Múltiplas Linguagens. 2. Alfabetização. 3. Letramento.  
I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Santos, Alana Driziê Gonzatti dos.

21. ed. CDD 372.41

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

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

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

## COMITÊ EDITORIAL

ALANA DRIZIÊ GONZATTI DOS SANTOS  
ALCIONE DA SILVA SANTOS  
CARLOS MOISES DE OLIVEIRA  
ELIS TERESINHA BASILIO GURJÃO  
GEISA GABRIELLE SANTOS  
IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS-MARQUES  
JOSÉ HILTON SILVA DANTAS  
JUCILEIDE MARIA DE SANTANA  
JÚLIO CÉZAR DANTAS DE ARAÚJO JÚLIO ARAÚJO  
JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO  
LEILA PATRICIA ALVES DANTAS  
LUANDSON LUIS DA SILVA  
MARINALBA MARIA DE MEDEIROS MORAIS  
PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
RAFAEL TRENTIN SCREMIN  
RAIMUNDA GOMES DE CARVALHO  
STEPHESON RAY DE OLIVEIRA  
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA  
VALERIA BATISTA COSTA MONTENEGRO

## PREFÁCIO

Prezados leitores,

Com alegria, apresentamos o e-book referente ao Grupo de Trabalho “Linguagens, Letramento e Alfabetização” do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU), ocorrido em 2024, em Fortaleza/CE. Esta coletânea reúne cerca de cinquenta artigos que refletem a diversidade dos estudos na interseção linguagem e educação, a partir de discussões teóricas e práticas.

Os textos aqui compilados contribuem para o entendimento do papel das linguagens a partir de contextos educacionais diversos, da educação infantil ao ambiente universitário, ampliando a compreensão dos fenômenos de letramento e alfabetização para além das abordagens tradicionais. A discussão empreendida sobre letramento(s), por exemplo, não se limita à capacidade de leitura e escrita, mas abrange as práticas sociais de fala, leitura, escrita, que se dão em múltiplas esferas, semioses e modalidades.

São foco das discussões, entre outras temáticas, o ensino de línguas em relação com documentos norteadores (como a BNCC), o letramento literário, a multimodalidade, a inclusão, a gamificação, o letramento visual e a interdisciplinaridade. Em especial, vários dos trabalhos focam em metodologias de ensino (oficinas, projetos, sequências didáticas) que buscam uma conexão mais significativa com os estudantes, utilizando-se de abordagens criativas e críticas (como o uso da música, da cultura popular, do digital, de memórias e das histórias locais) para engajar os alunos de forma mais efetiva.

Os artigos deste e-book são, portanto, um convite para repensar as práticas de ensino-aprendizagem em um contexto em que as linguagens, em suas diversas manifestações, são protagonistas dos processos formativos da contemporaneidade.

A coordenação do Grupo de Trabalho “Linguagens, Letramento e Alfabetização” espera que esta obra inspire professores, pesquisadores e estudantes a enxergarem o letramento e a alfabetização como processos dinâmicos, transformadores e essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Boa leitura!

**Alana Driziê Gonzatti dos Santos**

## SUMÁRIO

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.001

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA..... 12**  
*Elisabeth Gonçalves de Souza*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.002

**A LEITURA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.... 36**  
*Jackeline Sousa Silva*  
*Francisco Ivo Gomes de Lavor*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.003

**“SOU QUILOMBO! COM ORGULHO MUITO DE QUEM EU SOU”:  
LETRAMENTO COMO IDENTIDADE SOCIAL NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES QUILOMBOLAS PIAUIENSES..... 54**  
*Fernanda Viana de Castro Albuquerque*  
*Rossana Ramos Guimarães Ramos Henz*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.004

**PROJETO LENDO E CANTANDO COM O ALFABETO MUSICAL..... 75**  
*Rochelly Alves do Monte*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.005

**ESCRITA COMPARTILHADA DE TEXTOS NARRATIVOS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO..... 92**  
*Gabriela Barbosa Souza Xavier*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.006

**ALFABETIZAÇÃO: DA BNCC A UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA .. 110**  
*Adriana Rafacho da Cunha Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.007

**LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NUMA PERSPECTIVA  
BILÍNGUE: RELATOS DE PROFESSORAS DE UM CENTRO DE  
ATENDIMENTO AO SURDO DE MOSSORÓ-RN.....** 132

*Mifra Angélica Chaves da Costa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.008

**O USO DA GAMIFICAÇÃO PARA APROFUNDAMENTO DA LEITURA  
LITERÁRIA.....** 145

*Maria Francimar Teles de Souza*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.009

**OFICINAS LITERÁRIAS - LITERATURA, HUMANIZAÇÃO, MEDIAÇÃO E  
FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL.....** 149

*Andréa de Castro Cidrak*

*Angela Maria Pinheiro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.010

**RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA  
CONTEMPORANEIDADE.....** 170

*Valéria Batista Costa Montenegro*

*Débora Katiene Praxedes Costa Morais*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.011

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS INSPIRADAS  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARABIRA - PB.....** 185

*Tássia Michelly Silvestre Fontes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.012

**A REPRESENTAÇÃO DO ROMANCE TORTO ARADO POR MEIO DE  
UM ESCAPE ROOM.....** 202

*Ana Cristina Pinto Bezerra*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.013

**LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA:  
POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES.....225**

*Joaquina Maria Portela Cunha Melo*

*Cátia de Azevedo Fronza*

*Tania Maria dos Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.014

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL  
DE FORTALEZA.....249**

*Renata Lopes de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.015

**PROJETOS DE LEITURA NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI/BAHIA: UMA  
ANÁLISE SOBRE AS IMPLICAÇÕES NA VIDA DOS JOVENS.....269**

*Fabiola Chafin Gomes de Pinho*

*Ivo Falcão da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.016

**ACESSO À ESCOLA E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE  
ESTUDANTES SURDOS EM VÁRZEA QUEIMADA - PIAUÍ.....288**

*Nádia Fernanda Martins de Araújo*

*Terezinha Cristina da Costa Rocha*

*Francisca Izabel Pereira Maciel*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.017

**PROCESSO FORMATIVO DO LEITOR: DA ALFABETIZAÇÃO À LEITURA  
CRÍTICA A PARTIR DE UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....306**

*Luciana da Silva Almeida*

*Letícia Rangel de Azeredo*

*Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira*

*Tatiane Almeida de Souza*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.018

**O RESGATE DOS CONTOS DE FADAS COMO FACILITADOR DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**..... 323

*Maria Elenilda Gomes Rabelo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.019

**A LEITURA EM DIFERENTES LINGUAGENS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**..... 340

*Eliane Bezerra da Silva*

*Daniele Lima Costa*

*Valdilene Pereira Santos*

*Maria das Graças Maia do Nascimento*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.020

**HABITUS ESCRITURAL NA RELAÇÃO COM A ESCRITA: DISPOSIÇÕES INCORPORADAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**..... 360

*Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.021

**NOSTALGIA PARATÓPICA EM CRÔNICAS ANACRÔNICAS: A SAUDADE DO FUTEBOL DE OUTRORA**..... 382

*Wesley Barbosa Machado*

*Sérgio Arruda de Moura*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.022

**DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PREDITORAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM AUTISMO**..... 405

*Rayssa Soares Pereira*

*Mayara de Oliveira Silva Machado*

*Lays Brunnyeli Santos de Oliveira*

*Andrêsa Fernanda Gomes Pereira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.023

**ESTREITANDO AS BARREIRAS ENTRE LITERATURA E ESCOLA A PARTIR DE UM TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE FORTALEZA**.....423

*Daniely Moreira Coelho da Silva*  
*Cleudene de Oliveira Aragão*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.024

**A REINVENÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ**.....437

*Lya Oliveira da Silva Souza Parente*  
*Cleudene de Oliveira Aragão*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.025

**ABORDAGEM DA LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR**.....457

*Gracione Batista Carneiro Almeida*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.026

**CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ESCOLA COMUNITÁRIA DO CAC NAS NARRATIVAS DE SEUS EX-ALUNOS**.....472

*Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu Rosa)*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.027

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**.....495

*Rosângela Márcia Magalhães*  
*Hércules Tolêdo Corrêa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.028

**LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRELACANDO IMAGENS E PALAVRAS NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**.....507

*Marieli Paim de Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.029

**A ESCRITA E LEITURA NO CONTEXTO DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO REMOTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA.....525**

*Anderson Coelho Borges*

*Luana de Almeida Azevedo Amorim*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.030

**BRINCANTE – O FILME: INTERFACES ENTRE CORPO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO.....537**

*Emanuelle Justino dos Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.031

**LEITURA LITERÁRIA: PERCURSOS DA NARRATIVA URUPÊS PARA ALUNOS SURDOS.....555**

*Thaís Fernandes de Amorim*

*Geisa Gabrielle Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.032

**O USO DO INFINITIVO NOS STORIES DO INSTAGRAM: QUANDO A ORALIDADE NÃO CHEGA À ESCRITA.....572**

*Maria Solange de Lima Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.033

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PEDAGÓGICA COM O GÊNERO CORDEL.....589**

*Terezinha de Jesus Reis Vilas Boas*

*Maria de Nazaré Conceição Sena*

*Maria Bethânia de Lima Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.034

**OBSERVATÓRIO DO ENSINO DAS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....612**

*Izabel Cristina Pereira da Rocha*

*Maria de Fátima Gomes da Silva*

# O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA

Elisabeth Gonçalves de Souza<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O domínio de qualquer língua e, no nosso caso, o domínio da Língua Portuguesa está diretamente relacionado com a nossa capacidade comunicativa e conseqüentemente com nossa participação na sociedade. Porém, o fato de dominarmos a língua em nossas relações cotidianas não isenta a escola de ensiná-la. Mas, dessa afirmação, surge uma questão: por que ensinar Língua Portuguesa a brasileiros que têm essa língua como oficial? A resposta é simples: cabe à escola ampliar as possibilidades de letramento<sup>2</sup> dos cidadãos, em especial daqueles que têm contato reduzido com materiais impressos e meios de comunicação em geral.

Compreendendo que o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para a formação de leitores eficientes e de cidadãos participativos, pretendemos, neste texto, discutir sobre a Língua Portuguesa, sua consolidação como idioma nacional e posteriormente a respeito do seu processo de disciplinarização. Para tanto, é necessário estabelecer suas características próprias e as do seu ensino, da transformação de um saber sábio em um ensinado (CHEVALARD 1991), e sobre o papel do livro didático como elemento que transpõe e consolida esses saberes. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que para nós toma o

1 Professora do CEFET/Rj; lotada nas licenciaturas em Física e Matemática, Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG e professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação CAED/UFJF.

2 Tomamos, neste texto, o conceito de letramento defendido por Soares. Para Soares (1998), letramento é, o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.

sentido de “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”(MIOTO e LIMA, 2007), e agregamos à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental que segundo Fávero e Centenaro (2019) “é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Nossa base teórica perpassa por autores que investigaram o ensino de língua no Brasil desde a implantação oficial da disciplina de português, no século XIX, como Bunzen (2009) Costa Val (1997), Razzini (2003), Soares (1996), dentre outros.

## A LÍNGUA PORTUGUESA E SUA TRANSFORMAÇÃO EM IDIOMA NACIONAL

A Língua Portuguesa aportou no Brasil em 1500, trazida pelos portugueses que aqui encontram uma grande variedade linguística, dada às diversas etnias existentes. Com a imposição do colonizador, de seus hábitos e seus costumes, também sua língua é imposta pela via da oficialização, ou seja, a Língua Portuguesa passa a ser a oficial da colônia. Porém, recorrendo a Michel De Certeau (1980) que, em seu livro *Invenções do cotidiano*, discute as categorias de tática e estratégia, nem tudo que é dado como oficial é efetivamente praticado conforme a letra da lei.

Mesmo sendo percebido como língua oficial, o português estava longe de ser a língua mais utilizada pela população do país. Os nativos e mesmo os brancos que aqui viviam faziam uso constante da língua geral, que tinha tronco único baseado no tupi, mas que recobria as outras línguas indígenas faladas no território brasileiro. Talvez fosse a língua geral, utilizada inclusive pelos jesuítas, uma forma de estabelecer um diálogo mais efetivo com os índios. A Língua Portuguesa era ensinada apenas como instrumento de alfabetização dos pequenos curumins e dos filhos dos colonos.

De acordo com Bunzen (2009), a educação jesuítica foi bastante intensa entre 1549 e 1570, uma vez que as ideias do padre Manuel da Nóbrega apostavam em um número maior de adeptos ao catolicismo. O período, conhecido também como período heróico (SAVIANI, 2005), tinha como base o ensino oral do português e objetivava a consolidação do ler, do escrever e do contar.

Porém, apesar de já coexistirem, num mesmo território, duas línguas, uma oficial e uma geral, ainda havia a prática de uma terceira língua, o latim, que era a língua que fundamentava os trabalhos dos jesuítas nos colégios destinados ao ensino secundário e superior<sup>3</sup>.

Dessa forma, os jesuítas consolidavam um modelo educacional europeu que privilegiava o ensino de latim como “um traço distintivo da elite” (RAZZINI, 2003, p. 3), tendo em vista que uma minoria, na quase totalidade pertencente à elite colonial, frequentava os colégios jesuítas e neles concluíam seus estudos. A grande maioria da população permanecia analfabeta ou tinha contato apenas com as primeiras letras, com a alfabetização, para realizarem a leitura do catecismo.

Com a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570, a educação jesuítica tomou como foco principal a educação da elite colonial, ou seja, dos brancos, filhos homens da elite que posteriormente fariam parte do quadro de padres da Companhia de Jesus ou se tornariam médicos nas universidades francesas. Havia ainda a possibilidade de esses representantes da elite tornarem-se advogados nas universidades portuguesas.

Nesse período, após a morte do padre Manuel da Nóbrega, a Companhia de Jesus dá início a uma nova fase conhecida como *Ratio Studiorum*. O currículo planejado a partir do *Ratio Studiorum* ou plano de estudos jesuíta enfatizava o estudo da gramática latina. Conforme Bunzen (2009), a *Ratio Studiorum* tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas a partir da leitura de textos clássicos como a obra de Virgílio, Catulo e Ovídio, diálogos de Luciano em grego (Bunzen, 2009, p.34).

O quadro acima descrito, de ênfase ao estudo das línguas latinas, só alterou no Brasil com a expulsão dos jesuítas, por decreto do Marquês de Pombal, em 1759. Dentre as diversas medidas tomadas pelo ministro, uma delas dizia respeito ao uso obrigatório da Língua Portuguesa no Brasil. Tal medida proibiu também o uso de outras línguas, indígenas ou latinas.

A reforma pombalina representou também, em termos educacionais, a inauguração do sistema público de ensino. No lugar das escolas elementares e dos colégios, foram instituídas as “aulas régias”. Tal modelo baseava-se em aulas

<sup>3</sup> Os cursos superiores ofertados no Brasil no período colonial eram os de Teologia e Filosofia, direcionados para formarem os quadros da própria Companhia de Jesus.

isoladas, tendo o termo “aulas” um significado mais apropriado para cadeira. Assim, cada professor era dono de sua “aula”, ou seja, de uma cadeira de conteúdo: gramática, retórica, poética. Essas aulas eram ministradas nas casas dos professores, que eram obrigados a manter o espaço físico e os custos de sua formação. Sua remuneração, repassada três vezes ao ano, mal cobria os custos que os docentes tinham para ministrar as aulas (CARDOSO, 2005).

A partir da reforma do Marquês de Pombal, o ensino de Língua Portuguesa foi ocupando espaço, inicialmente de forma tímida e muito atrelado à tradição do ensino do latim, mas com enfoque na gramática do português (SOARES, 2002). Um dos fatores que contribui para que o latim perdesse espaço e posteriormente fosse excluído do currículo, como aconteceu no início do século XX, foram o surgimento de inúmeras gramáticas brasileiras no século XIX. Até o surgimento das gramáticas, funcionavam como livros didáticos os compêndios aprovados pelo Estado, tendo em vista que o ensino, a partir da reforma, assumira caráter público.

Percebemos no período pombalino uma tentativa de transformar a prática pedagógica via livros escolares. Porém, o alto custo dos livros e a proibição da produção de impressos no período colonial dificultam o acesso por parte dos alunos. Apenas os professores possuíam os exemplares. Em algumas aulas os trechos dos livros eram ditados aos alunos, em outras, cabia aos alunos apenas ouvir o relato do professor.

Outro ponto a destacar é a adoção exclusiva de manuais estrangeiros. Como não era permitido produzir impressos no Brasil, só restava importar as obras, em especial de Portugal ou da França, o que também dificultou a produção de um pensamento pedagógico brasileiro, ou seja, de obras produzidas aqui que representassem de fato nossas identidades.

A partir do exposto, ainda que com alguns entraves, sobretudo aqueles relativos à produção didática, a escola brasileira assumiu gradativamente a Língua Portuguesa como disciplina curricular, o que se efetivou no final do século XIX. Naquele período, já era permitida a produção de materiais didáticos próprios para o ensino de língua. Tal medida, a nosso ver, tinham como meta contribuir para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, que naquele momento começava a se consolidar.

## A DISCIPLINARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Antes de discutirmos sobre a consolidação da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos escolares brasileiros, achamos necessário esboçar uma breve discussão sobre o conceito de disciplina, dadas as diferentes facetas que o termo pode assumir.

Até o início do século XX, de acordo com Chervel,

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o final do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX [...] (CHERVEL, 1990, p. 178).

Compreendemos o termo disciplina enquanto conteúdos de ensino, não enquanto repressão, e influenciado por fatores de ordens diversas tanto culturais quanto da evolução da área de conhecimento à qual está relacionada. No sentido de conteúdos de ensino, percebemos que a Língua Portuguesa aparece como componente curricular no século XVIII, na Reforma Pombalina. Porém, como já apontado, o ensino de Língua Portuguesa apresentava um caráter instrumental para servir de base para o aprendizado da língua latina, tendo em vista que a Língua Portuguesa era considerada uma língua vulgar, menor em comparação com a língua latina.

Esse quadro, da disciplina de Língua Portuguesa como instrumental, vigorou até a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O Colégio Pedro II era um estabelecimento de ensino público, porém destinado a uma elite política e econômica, tendo em vista que apenas os representantes dessa classe conseguiam chegar ao ensino secundário.

Fundado após a Independência do Brasil, em 1837, o Colégio Pedro II tinha como objetivo servir de modelo para os demais colégios das províncias. Assim, tanto o currículo adotado, como as disciplinas ministradas pelo Pedro II e seus materiais didáticos tornaram-se referência nacional ou, mais que isso, o meio de padronização do ensino e do controle estatal.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no colégio Pedro II, esse foi incluído em seu currículo sob a forma das disciplinas de retórica e

poética e, em 1838, a Gramática Nacional passou a ser objeto de ensino. Assim, verificamos que, a partir de 1838, o ensino de Língua Portuguesa assumiu *status* de disciplina ao tornar-se objeto de instrução oficial a partir de um colégio modelo controlado pelo Estado. De acordo com Mendes,

Quando a língua é erigida como disciplina de ensino, não somente questões linguísticas que se vão considerar: ela se coloca também como controle político, na medida em que a escola é mais um aparelho político ideológico. Veremos que todo o percurso da disciplina de Língua Portuguesa aqui no Brasil testemunha isso, pois não haverá alteração na situação sócio-político-econômica e cultural que não seja, de alguma forma, refletida nessa disciplina e, conseqüentemente, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (MENDES, 2005, p.10).

A inserção da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos do Colégio Pedro II serve como uma tentativa de controle político-ideológico do Estado a partir do momento em que suas definições curriculares serviam de modelo, de padronização para o restante do país e eram a base dos exames preparatórios<sup>4</sup> para o ingresso nos cursos superiores. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil imperial era um ensino padronizado, controlado pelo Estado e servia a uma minoria da população.

Em 1862, algumas reformas implementadas pelo Colégio Pedro II alteraram o ensino de Língua Portuguesa ao definirem que as disciplinas de retórica, poética e gramática deveriam agrupar-se e passaram a ser denominadas de “português” (PESSANHA *et al*, 2003). Inicialmente, essa disciplina atingia apenas o 1º ano do ensino secundário, mas, posteriormente, foi ampliada dada sua inclusão nos exames preparatórios. A criação da disciplina de português a partir da aglutinação de três outras disciplinas fez com que surgisse também a figura do professor de português em 1871.

No que diz respeito aos materiais didáticos, a criação da “imprensa régia”, em 1808, facilitou a produção desses materiais na colônia, o que até então era proibido. Com a inserção da disciplina de português no currículo do Pedro II e, por conseguinte, nos demais colégios do Brasil, a produção de materiais

4 Os exames preparatórios eram avaliações realizadas pelas faculdades para o ingresso nos cursos superiores. A base desses exames eram os conteúdos ensinados pelo Colégio Pedro II. Tal fato contribuiu para que o currículo do Pedro II fosse adotado quase que oficialmente por todas as escolas de ensino secundário no país. Os alunos egressos do referido colégio estavam isentos dos exames preparatórios.

didáticos específicos para essa disciplina também foi ampliada. De acordo com Soares, “testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica” (SOARES, 2004, p. 163).

Ainda de acordo com a mesma autora, os professores do Pedro II foram os autores dos principais manuais utilizados nas escolas como a *Gramática portuguesa*, de Júlio Ribeiro, professor de retórica do citado colégio, e a *Gramática portuguesa em três volumes*, de João Ribeiro. Este segundo manual perdurou no ensino brasileiro durante as primeiras décadas do século XX. A partir disso, percebemos que, além de uma padronização curricular, o Colégio Pedro II possibilitou também uma padronização de livros didáticos, exercendo assim um controle total e estatal sobre o que se lia e o que se ensinava nos anos finais do império e na primeira república.

Vale ressaltar que outros livros didáticos foram produzidos e amplamente utilizados nas escolas brasileiras no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Alguns deles, como a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, também professores do Colégio Pedro II, permaneceram por mais de 70 anos em uso nas escolas. De acordo com Razzini (2000), o sucesso dessa obra se explica porque a *Antologia* surge com uma coletânea de autores bem diferentes das seletas anteriores: vai do contemporâneo ao clássico, isto é, do presente para o passado e em língua nacional, o que permite uma maior identificação dos leitores com a obra.

A partir da análise do texto de Razzini (2000) sobre a *Antologia nacional*, podemos compreender que ela se configurava como um material didático que demonstrava uma preocupação com a cultura nacional e, dessa forma, contribuía para a construção de uma identidade de nação. Essa identidade nacional era um dos discursos defendidos pelos republicanos. Após a Proclamação da República no Brasil, o grande lema republicano era o de se expandir a escola a todos os rincões, daí a construção dos grupos escolares, pensados, de acordo com Souza (1998), como “templos do saber”.

Os grupos escolares seriam o espaço adequado para a formação de um cidadão que valorizasse a família, a pátria e os símbolos nacionais. A escola era, então, um meio de se concretizar tal anseio. Nesse sentido, Razzini (2000) conclui que a grande aceitação da *Antologia nacional* reflete o quanto a obra se adequou aos interesses ideológicos do período. De acordo com Soares (2004),

além desse, outros livros didáticos também tiveram destaque no cenário educacional brasileiro,

As de presença mais intensa e duradoura foram as gramáticas de Eduardo Carlos Pereira, Gramáticas Expositivas, de Antenor Nascentes, O idioma Nacional – Gramática para o Ginásio, e o Idioma Nacional – Gramática para o Colégio; ainda Gramática normativa da Língua Portuguesa de Francisco da Silveira Bueno, Português Prático de José Marques da Cruz e Gramática Metódica da Língua Portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida, que vigorou até início dos anos 60 (SOARES, 2004, p. 165-166).

Porém, a fusão das três disciplinas, a nova denominação e a produção de livros didáticos específicos não significaram o desaparecimento da retórica, da poética e da gramática. Retomando a discussão de que a escola, muitas vezes, atende ao domínio político-ideológico, a manutenção dessas disciplinas, ainda que aglutinadas em outra denominação, prestava-se à manutenção da tradição do ensino humanístico, que era de interesse da classe que frequentava a escola, ou seja, interessava à elite político-econômica.

Durante as primeiras quatro décadas do século XX, o ensino de Língua Portuguesa, concretizado pela disciplina de português, manteve então o ensino de gramática, poética e retórica. Esse quadro altera-se apenas nos anos de 1950, quando as oportunidades escolares ampliaram-se e, por conseguinte, a escola se transformou.

## **A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DO ENSINO DE LÍNGUA NA SEGUNDA REPÚBLICA**

Com o acesso das camadas menos privilegiadas à escola, o contexto escolar alterou-se e como consequência da diversidade social, outras variedades linguísticas, além da norma padrão culta, começaram a fazer parte desse contexto.

De acordo com Soares (1998), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve até 1960 atrelado a uma concepção de língua enquanto sistema, numa perspectiva saussureana.

A teoria de Saussure é marcada pela dicotomia língua/fala (*langue/parole*). Para o autor genebrino, a fala é um ato individual, é o uso da língua numa situação de interação, uma ação motivada por interesses pessoais nem sempre

explícitos, mas regulados pelas regras sociais advindas do contrato social estabelecido entre os interlocutores. Contudo, Saussure concentrou-se apenas no estudo da língua, não se dedicando aos estudos da fala e estabelecendo uma relação dicotômica entre elas.

Ensinar português, na perspectiva saussureana que percebe a língua enquanto sistema, era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico. Isso se dava através das repetições dos conceitos e até mesmo da leitura de textos com o objetivo de se buscar neles estruturas linguísticas para serem submetidas a análise gramatical. Vale ressaltar que o público que frequentava as escolas nessa época era elitizado, dado o difícil acesso à escolarização das classes menos favorecidas da população. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa visava ao conhecimento ou mesmo reconhecimento das normas e regras de um dialeto de prestígio.

O ensino de Língua Portuguesa nessa perspectiva tinha suas bases no estruturalismo e privilegiava os conteúdos gramaticais como um ensino que enfatizava a gramática teórico-prática direcionada ao bem falar e escrever. Ele enfatizava o uso de conceitos, classificações, para, sobretudo, fazer com que o aluno entendesse e seguisse as prescrições - em relação à concordância, regência, acentuação, pontuação, uso ortográfico etc.

No final dos anos 1960, o Brasil começou a passar por mudanças sociais. Dentre as muitas lutas empreendidas, a democratização da escola passou a ser um anseio da população e emergiu uma grande discussão acerca da ampliação das oportunidades escolares. Nesse contexto, a escola começa a ser percebida como um lugar de todos, não apenas de uma classe mais favorecida. A inserção de outras classes sociais no âmbito escolar trouxe consigo uma nova percepção de língua dada a diversidade de sujeitos oriundos de classes diversas que passaram a se fazer presentes nas escolas.

Com um número maior de alunos, tornou-se necessário recrutar mais professores. Porém, isso aconteceu de forma menos seletiva, apesar de os professores recrutados, na maioria, serem oriundos das recém criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SOARES, 2004).

Com as mudanças sociais e, conseqüentemente, a transformação do perfil de alunos e professores, também os materiais didáticos sofreram alterações para se adequarem a esse novo quadro. Os manuais didáticos, que até então eram compostos de dois livros - uma seleta de textos e uma gramática -, passaram a

ser um só exemplar composto pela seleta e pela gramática e a conter também exercícios de interpretação de texto, de redação e de gramática.

Nesse novo formato, os livros didáticos substituíram a função do professor de organizar as atividades relativas aos textos. O livro didático passou então a propor os exercícios, inclusive sua correção. De acordo com Geraldi (1991), restou ao professor controlar o tempo do aluno em relação à execução das tarefas, comparar as respostas do aluno com as do “manual do professor” e marcar as provas.

Mesmo com a fusão dos livros de gramática e texto, percebemos que os manuais dos anos 1960 davam primazia aos estudos gramaticais em detrimento dos estudos de textos. Soares (2004) afirma que esse é um modelo adotado até os dias atuais em nossas escolas. A autora afirma ainda que tal primazia da gramática se justifica pela tradição do ensino gramatical jesuítico e pelo abandono do ensino de retórica e poética, deixando um vazio curricular que começa a ser preenchido pelas novas teorias de leitura e produção de textos (SOARES, 2004).

Passados os anos 1960, a escola se defrontou com um novo modelo de ensino de língua nos anos 1970. Esse modelo, influenciado pela teoria da comunicação, serviria de consolidação da política ideológica do governo militar implantado no Brasil em 1964.

Essa nova concepção de sociedade, marcada pelo autoritarismo do governo militar, significou também uma nova concepção de escola e de ensino de Língua Portuguesa baseada na teoria da comunicação. Alterou-se a nomenclatura da disciplina de Língua Portuguesa para comunicação e expressão. Nessa nova perspectiva, a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação. De acordo com Soares,

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua (SOARES, 1998, p. 55).

Sendo assim, o estruturalismo e a teoria da comunicação serviram de fundamento para a produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa de base utilitarista, ou seja, o objetivo era desenvolver e aperfeiçoar nos alunos os

comportamentos de emissor e receptor de mensagens através da compreensão de códigos verbais e não-verbais (MENDES, 2005).

A conceituação de língua como instrumento de comunicação não priorizava o seu ensino enquanto sistema. Surgiu, no contexto escolar, o debate em torno da questão “ensinar ou não ensinar gramática”. No nível fundamental, priorizou-se o ensino dos elementos do processo comunicativo. De certo modo, a teoria da comunicação passou a assumir o espaço antes dado à gramática.

Tal concepção transferiu-se rapidamente para a produção de livros didáticos, em especial para a leitura. Influenciados diretamente pela teoria da comunicação, os LDP tornam-se portadores, além dos textos literários, de textos de circulação social, em especial os representantes da mídia como as reportagens, publicidade, tirinhas, histórias em quadrinhos entre outros.

A concepção de linguagem como forma de comunicação focalizava nos LDP o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas, e ainda atividades que enfatizavam conceitos/exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor e o receptor: questões referentes à teoria da comunicação. Esse tipo de ensino, muito praticado no Brasil nos idos de 1970, ainda se faz presente em manuais escolares, apesar de inovações teóricas linguísticas e educacionais como prática acentuada nas escolas de Ensino Fundamental e médio, não considerando o vínculo entre as atividades de leitura e produção de textos.

Essa concepção de ensino de língua com base na teoria da comunicação em detrimento da língua como sistema perdurou no Brasil até a segunda metade dos anos 1980, quando um novo encaminhamento no quadro da reabertura política pós-governo militar apontou para uma nova concepção de sociedade. Naquele contexto, inovações teóricas começaram a despontar em específico no campo das ciências linguísticas e da psicologia da aprendizagem (SOARES, 1998). A língua passou a ser vista enquanto atividade social, mediando os processos de interação. É sobre essa perspectiva que discutimos a seguir.

## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS ANOS 1980: DIÁLOGOS COM A ACADEMIA**

Os primeiros anos da década de 1980 foram marcados por denúncias de vários setores da população, inclusive pelos próprios professores, de que a escola não conseguia ensinar. Essa ineficiência estava atrelada a um modelo de

ensino tradicional (ANGELO, 2005) que não contribuía para o desenvolvimento dos alunos.

Esse discurso de uma escola ineficiente ia ao encontro do discurso de mudança geral (econômica, política, social), que marcou o período de redemocratização do Brasil. A abertura política e a redemocratização permitiram que teorias educacionais já discutidas e aplicadas em outros países pudessem circular no Brasil e embasar as pesquisas acadêmicas, em especial aquelas direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa. A nova “onda democrática” também possibilitou a volta ao país de alguns educadores como Paulo Freire, que retoma as discussões sobre uma educação para todos, direcionada para a formação da cidadania. E foi o discurso de uma educação como formadora da cidadania que influenciou documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como um dos resultados do questionamento sobre a ineficiência da escola, a disciplina denominada comunicação e expressão nos anos 1970 retoma a denominação de português, através de uma resolução do Conselho Federal de Educação, ou seja, a partir de uma medida oficial. De acordo com Gatti Júnior,

a conceituação de língua como instrumento de comunicação e seu ensino fundamentado nessa concepção não teve sustentáculo no novo contexto político-ideológico. Ganharam espaço os estudos no campo das Ciências Linguísticas e da Psicologia da Aprendizagem (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 71).

Como exposto por Gatti Júnior (2004), outras teorias sobre a língua(gem) emergiram e influenciaram diretamente o ensino. A língua até então pensada como sistema ou como instrumento de comunicação ganhou uma vertente social, baseada nos processos de interação. Surgiu, assim, uma nova concepção de língua, como aponta Soares “uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59). Essa concepção de língua descrita pela autora foi amplamente influenciada pelos estudos de Bakhtin, que atribuía à língua uma função social. Bakhtin, assim como Saussure, aponta que a língua é um fato social e está fundada nas necessidades de se comunicar. O distanciamento entre os estudos de Saussure e Bakhtin está no fato de que este definia a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando a fala e encerrando a dicotomia proposta

por aquele. Para o filósofo russo, a linguagem não se divide em duas instâncias, língua e fala, mas é uma manifestação social baseada na interação verbal dos locutores.

Bakhtin coloca a enunciação como motor da língua, considerando-a como uma atividade, um processo criativo que se materializa nas enunciações. Ele aponta, sobretudo, para o caráter dialógico da língua, construída a partir da interação. Para Bakhtin, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Ao atribuir à linguagem um caráter dialógico no qual toda palavra remete a um “já dito” e os enunciados derivam e fazem derivar novos enunciados, Bakhtin atribui uma dupla função à linguagem, transformando a língua em algo vivo, dinâmico.

Nesse sentido, a palavra torna-se signo ideológico, pois reflete os diferentes contextos dos quais emerge através da interação verbal dos sujeitos sociais. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam (CARDOSO, 1999).

A superação da dicotomia saussuerana pelos estudos de Bakhtin inaugurou uma nova instância na linguagem: o discurso, ponto de articulação dos processos ideológicos e linguísticos. A linguagem, percebida como discurso, ultrapassa as fronteiras da língua como signo neutro ou como suporte do pensamento e aponta para os processos de interação e constituição dos sujeitos, uma vez que reflete e refrata as relações sociais carregadas de seus sentidos subjetivos e ideológicos. O discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos e psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

Essa concepção passa a orientar um novo ensino de língua, baseado na interação dos sujeitos. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa, enquanto interação verbal, passa a perceber o texto e o discurso como elementos fundamentais.

A língua torna-se o espaço das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos produtores de discursos. Assim, produzir linguagem significa produzir discursos, significa dizer algo a alguém de determinada forma em determinado contexto histórico, fazer escolhas, ainda que inconscientes, organizadas em um determinado gênero específico para aquela ocasião.

Essa nova concepção de língua como atividade social vai influenciar significativamente a produção de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990 e orientar a avaliação de LDP através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, estabelece critérios de avaliação dos LD distribuídos para as escolas públicas brasileiras. Estas mesmas bases teóricas estarão presentes também na Base Nacional Comum Curricular promulgada em 2017.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, tomando a língua na percepção discursiva, os “gêneros discursivos”, segundo os PCN (BRASIL, 1997), tornam-se “objetos de ensino” responsáveis pela articulação/progressão dos programas curriculares.

De acordo com Costa Val,

Não se pode mais pensar em certo e errado como valores absolutos, nem na fixidez ou na biunivocidade da relação entre significante (forma) e significado (conteúdo). Há de se considerar sempre, a relativa indeterminação dos subsistemas gramatical e semântico, a necessária determinação discursiva do sentido, a incompletude inerente à natureza do texto e a necessária ação do falante no processo de produção de sentido. Isso significa levar em conta, sempre, o trabalho linguístico do aluno enquanto sujeito da linguagem, o que deve definir maneiras diferentes de se conceber o objeto de ensino das aulas de Português, de se planejarem os cursos, de se optar por atividades e estratégias didáticas, de se definirem formas de avaliação e processos de aprendizagem (COSTA VAL, 1997, p. 17).

O ensino com base na perspectiva da língua concebida como interação verbal tende aos aspectos reflexivos (epilinguísticos) dos sujeitos-aprendizes em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e à construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado(s) “gêneros discursivo(s)”. Considera-se ainda nessa perspectiva, o suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor).

Conforme Gatti Júnior (2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC e amplamente divulgados nas escolas brasileiras nos anos de 1997 e 1998 mantêm essa visão sobre o ensino de língua, deixando claro que é função da escola viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos

que circulam na sociedade e oportunizar que os alunos utilizem esses textos com eficácia.

Assim, as pesquisas acadêmicas influenciam os documentos oficiais e eles, por conseguinte, influenciam os LDP. Nesse sentido, os LDP que já tinham incorporado o texto como objeto de ensino da língua vão ampliar esse universo para a linguística textual, a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática e a análise do discurso (MENDES, 2005).

Podemos observar que o fato de os conhecimentos estarem difundidos e revozeados pela academia e inclusive assumidos pelas esferas oficiais não significa que eles sejam amplamente adotados nas salas de aula, mesmo porque os conhecimentos produzidos nas esferas acadêmicas passam por um processo de transformação e de didatização<sup>5</sup> até chegarem aos alunos. Recorrendo mais uma vez a De Certeau (1980), os professores dispõem de táticas para lidarem com as estratégias elaboradas pelas instâncias oficiais.

Bunzen (2009), em pesquisa realizada sobre o uso do LDP em sala de aula, defende que os professores têm um projeto autoral próprio, diferente do projeto autoral dos autores do livro, ou seja, as propostas de ensino do LDP são transformadas pelos docentes na sala de aula, não são seguidas fielmente, mas são antes (re)lidas e reorganizadas pelos “novos” autores ou autores da aula<sup>6</sup>.

## A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO

O termo transposição didática, segundo Chevallard (1991), foi empregado inicialmente por Verret (1975), em sua tese de doutoramento. Posteriormente, o próprio Chevallard desenvolveu o conceito de transposição ao analisar como os saberes matemáticos eram transpostos para a esfera escolar. O conceito de transposição didática faz parte de um modelo teórico proposto para a análise do sistema didático. De acordo com Chevallard,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a

5 O processo de didatização é responsável pela transformação dos conhecimentos acadêmicos, ou seja, pela entrada dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico nas escolas.

6 Não consideraremos o projeto autoral do professor, pois não trataremos das formas de interação em sala de aula. Direcionamo-nos apenas para as atividades constantes nos LDP.

ensinar um objeto de ensino é chamado de transposição didática<sup>7</sup> (CHEVALLARD, 1991, p. 39, tradução nossa).

De acordo com Mendes (2005), os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente resumidos ou simplificados. Para isso, esses saberes precisam ser transpostos, para uma versão didática. Para Chevallard:

A transformação de um conteúdo de saber em uma versão didática desse objeto de saber pode denominar-se mais apropriadamente transposição didática stricto sensu<sup>8</sup>. Porém o estudo científico deste processo de transposição conta com a análise dessa passagem, ou seja, a análise dessa transformação implica a compreensão de um esquema, a saber: objeto de saber → objeto de ensinar → objeto de ensino. A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição<sup>8</sup> (CHEVALLARD, 1991, p. 47, tradução nossa)

Ainda de acordo com Chevallard (1991), a transposição didática acontece nos âmbitos internos e externos da escola. O externo é o espaço da passagem de um saber sábio a um saber ensinado. Já o interno diz respeito à forma como a escola se apropria desse saber e o transfere aos alunos, ou seja, compreende a passagem do saber ensinável em um saber efetivamente ensinado (AGRANIONIH, 2001).

Além dos âmbitos externos e internos da transposição didática, Petitjean (2008), a partir da obra de Chevallard (1991), designa também os atores da transposição didática. De acordo com Petitjean, documentos oficiais, manuais escolares, professores e alunos são os atores que pensam e agem sobre os

7 Um contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre os objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, és denominado La transposicion didactica.

8 La transformacion de um contenido de saber en una versão didactica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente "transposición didactica strictu sensu". Pero el estudio científico Del proceso de transposicion, supone tener en cuenta La transposicion didática sensu lato, representada pelo esquema obeto de saber – objeto de enseñar – objeto de enseñanza en el que el primer eslabon marca el paso de lo implícito, de La pratica a La teoria, de lo preconstruido a lo construído.

conteúdos a ensinar numa interação entre o sistema didático, o de ensino e o ambiente “social” da escola (PETITJEAN, 2008).

De acordo com o autor, os documentos oficiais são resultados das discussões de diferentes instâncias oficiais (Ministério da Educação, comissões, professores universitários) responsáveis pela organização de um “currículo formal”. Esses documentos podem ser representados pelas diretrizes de ensino e, no caso brasileiro, pelos PCN e outros documentos similares.

Como intermediários entre o currículo formal e os documentos organizado pelas instâncias oficiais encontram-se os manuais escolares. Eles elaboram saberes a ensinar de acordo com os programas oficiais, em função das prescrições e “em função do editor que, por si mesmo, constrói e interpreta as expectativas dos professores” (PETITJEAN, 2008, p. 88).

No Brasil, o edital do PNLD<sup>9,10</sup> orienta a produção de manuais escolares desde 1996. Através dessa política pública, o currículo oficial é transposto para o LDP. Vale ressaltarmos que, como defendido por Petitjean(2008), os LDP já reelaboram os saberes sábios e os recontextualizam a partir de seus autores e editores, tendo em vista os sujeitos a que vão atender: alunos e professores.

Quando chega aos professores, através do LDP, o currículo oficial prescrito já sofreu alterações pela transposição didática. Mas o professor é o ator que transforma os saberes sábios, advindos dos currículos oficiais e transpostos para o LDP em saberes ensinados. Acontece então a transposição interna. Nesse momento, temos a transformação de um currículo oficial em real, pois os professores, a partir dos saberes construídos ao longo de sua vida<sup>11</sup> e pelas interações de sala de aula, vão transformando esses saberes sábios em ensinados, o oficial em real.

Considerado como o último ator do processo de didatização, segundo Petitjean (2008), cabe também ao aluno um processo de reelaboração. De

9 Embora PNLD existisse desde 1985, foi em 1996 que a aquisição de materiais didáticos adquiridos com verbas públicas para distribuição em território nacional passou a submeter-se a inscrição e critérios de avaliação definidos em um edital próprio.

10 O PNLD sofreu alterações em 2017 e se transformou em Programa Nacional do Livro e do Material Didático, incorporando outros programas de distribuição de material didático, como o Programa Nacional da Biblioteca escolar. As mudanças atingiram também os ciclos do programa de 3 para 4 anos e ampliou materiais para a educação infantil e educação física.

11 Segundo Tardif (2005), os saberes da experiência são aqueles que são construídos pelos docentes a partir do exercício da prática profissional. Sobre esse assunto ver TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.

acordo com o autor, é útil avaliar os efeitos da transposição didática operada a partir das análises dos saberes aprendidos pelos alunos e como eles mostram tais saberes nos seus textos, ou seja, é preciso analisar como os alunos se apropriam dos saberes sábios transformados em saberes ensinados. Isso é possível através da análise dos textos produzidos por eles, das atividades realizadas e da forma como verbalizam sobre o que lhes é ensinado (PETITJEAN, 2008).

Concluimos então que os saberes escolares, antes de serem objeto escolar, foram objeto científico e que esses saberes percorrem um caminho de reelaboração até chegar à sala de aula e, efetivamente, ao aluno. Recorrendo a Geraldi (1991), é preciso salientar que a “ciência não deseja apenas ser mapa, mas quer ser mapa útil” (GERALDI, 1991, p.75/76). Nesse caso, a reelaboração do saber científico para tornar-se saber a ser ensinado é um dos caminhos da ciência. Compreender esse saber científico e transformá-lo em saber “ensinável” é tarefa da escola.

É necessário atentarmos para os conceitos de transposição didática e didatização, pois esses conceitos, mesmo tendo significações próximas, apresentam características específicas.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada em 2017, num contexto histórico marcado por mudanças políticas bruscas e por reformas sociais neoliberais. Porém, a discussão sobre sua criação data de 2014 e foi permeada por momentos tensos do início até a finalização do documento que hoje norteia as práticas curriculares no Brasil. Vale ressaltar que a versão final aprovada se distancia das primeiras discussões realizadas em 2014.

No que diz respeito a Língua Portuguesa, o texto introdutório da BNCC remonta ao já preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, mantém a concepção de ensino de língua enquanto interação verbal com fundamentos nas discussões de Bakhtin. Assim sendo, a concepção orientadora do currículo oficial não é recente, já se faz presente há, pelo menos, 20 anos.

Mas a grande questão que se coloca desde então é como garantir que estas concepções que consideram a língua como entidade viva carregada pelo

conteúdo ideológico se materializem nas salas de aula e contribua para que os letramentos se desenvolvam?

A questão apontada aqui tem várias respostas que vão desde a formação de professores até uma reorganização cultural do papel da escola. Mas uma das respostas e que mais nos interessa neste texto diz respeito ao papel dos materiais didáticos em sala de aula, estes vistos como apoio importante ao trabalho do professor. Na organização da BNCC os gêneros textuais aparecem com objetos de ensino que devem ser considerados no percurso escolar dos estudantes. Esta orientação está de acordo com a perspectiva de ensino de língua defendida no documento com bases em Bakhtin. Porém, como esboçado por Geraldi, a quantidade de gêneros obrigatórios indicados na BNCC, é “pretensiosa, como podemos observar nas palavras do autor:

Uma leitura mais vertical dos gêneros referidos em cada ano mostrará o quanto é pretensiosa a gama de textos que se pretende sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos. Por exemplo: no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado (GERALDI, pág.387, 2015).

A partir do exposto por Geraldi, observamos que a BNCC opta pela quantidade e não pela qualidade da discussão que poderia ser dada considerando o aprofundamento de gêneros específicos, sobretudo aqueles ligados à realidade sociocultural dos alunos. O excesso de gêneros obrigatórios previstos no currículo comum não permite espaço para os gêneros relacionados ao cotidiano dos estudantes e às suas formas próprias de comunicação. No modelo proposto pela Base, tudo indica que continuaríamos num ensino de língua que desconsidera as práticas cotidianas dos educandos e que contribui para que as práticas de letramento não sejam plenamente desenvolvidas. Ao enfatizarmos a necessidade do trabalho pedagógico com os gêneros que fazem parte das vivências dos discentes, não quer dizer que este mesmo trabalho estaria limitado a estes objetos de ensino. Concordamos com Geraldi que

O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. Assim, a fórmula uso-reflexão-uso não pode supor que somente os gêneros discursivos já conhecidos (usados) poderiam ser motivo de reflexão para o novo uso ser ampliado (GERALDI, pág.388, 2015).

Partir das práticas cotidianas quer dizer começar por elas não focar exclusivamente nelas. As formas de linguagem mais usuais dos nossos alunos são ponto de partida para a inserção de outras formas de comunicação, no sentido de ampliar a percepção sobre a língua e seus usos.

Como dissemos anteriormente, nos interessa neste texto as relações que a BNCC estabelece com os materiais didáticos. Como vimos, a BNCC orientará as avaliações sistêmicas em nosso país. Nesse sentido, os materiais didáticos produzidos a partir de sua promulgação devem ter como base as habilidades e competências descritas no documento o que pode indicar uma padronização e um empobrecimento dos LD. Tentativas de controle dos materiais didáticos distribuídos não são raras e nem são novidades. Como já visualizamos neste texto, são percebidas tentativas de controle dos currículos e dos materiais desde o século XIX. Diante disso, indagamos: como a escola pode assumir sua identidade e seu protagonismo em meio a tantas tentativas de padronização. Ter uma orientação curricular, não significa replicar um padrão para um país tão diverso. É preciso dar autonomia para que as escolas se organizem dentro de seu espectro sociocultural e ofereça mais qualidade a partir de uma educação construída no contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar a trajetória que nos propusemos a percorrer na construção desse texto, achamos necessário fazer o caminho de volta, e retomarmos o objetivo que norteia a construção deste trabalho que é discutir sobre a Língua Portuguesa, sua consolidação como idioma nacional e posteriormente a respeito do seu processo de disciplinarização. Buscamos, muito mais do que dar respostas às questões que propusemos, suscitar outras questões, em especial sobre as investigações sobre a relação entre o LDP e os objetos de ensino.

Percebemos, ao analisar os referenciais deste texto, que o ensino de língua portuguesa influencia e é influenciado pelo contextos sócio-histórico e,

por isso, se transforma. Mas esta transformação é sempre permeada por tentativas de imposição de padrões, de modos de ser, falar e escrever. Diante disso, nos indagamos: qual o papel da escola e do ensino de língua portuguesa? O que podemos concluir é que talvez não seja tarefa da escola ensinar a Língua Portuguesa aos brasileiros, pois esse já é um conhecimento que eles detêm. É objetivo da escola e por conseguinte do ensino de língua, contribuir para que os falantes naturais do Português não apenas dominem a língua, mas que o façam de forma eficiente e reflexiva, consciente de suas nuances, usos e transformações. É função da escola fazer com que os educandos possam fazer da língua um instrumento de participação social efetivo, que sejam capazes de inventar e reinventar os modos de interação na sociedade. Que usem a língua como elemento de transformação e de libertação.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, Graziela Lucci de. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. 2005. 50 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - **Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.**
- BAKHITIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora **Hucitec**, 12ª Edição, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T.; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: **EDUSF**, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. N. Introdução à análise do discurso. 8. ed. São Paulo: Ed. Da **UNICAMP** 2002
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Brasília: **MEC/SEF**, 1997.
- BUNZEN, Clécio. Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e os projetos didáticos autorais. Tese (doutorado em Linguística) – **Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2009.**
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e memórias da educação no Brasil. v. 1. Petrópolis: **Vozes**, 2005.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, p. 177-229, v. 2, 1990.

CHEVALLARD, Ives. La transposicion didactica: del saber sábio al saber enseñado. **Aiuque**, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira. Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 1996.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. São Paulo: **Martins Fontes**, 1991/1997.

DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. 11. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1980/2005.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Júnior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**. 10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184. 2019.

GATTI JÚNIOR, Décio; VENTURI, Ioná Guimarães. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, p. 65-76, n. 3, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: **Martins Fontes**, 1991.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2007.

LOPES, Ludimila dias do Nascimento Serafim; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. Des(colecionar) gêneros discursivos práticas escolares: da bncc ao livro didático de língua portuguesa. **Conta Corrente**, nº 16, 2021.1.

MENDES, Adelma Nunes Barros. A linguagem oral nos LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. Tese (doutorado em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - **Pontifícia Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2005.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. **Fórum Linguístico**, Forianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e memórias da educação no Brasil. v. 3. Petrópolis: **Vozes**, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura. Tese (doutorado em Teoria Literária) - **Instituto de Estudos da Linguagem**, Unicamp, 2000.

RAZZINI, Marcia P. G. A antologia nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais. Manaus: **Microservice Tecnologia Digital**, 2003. 1 CD-Rom.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. Tradução de A. Chelini; J.P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: **Cultrix**, 2006.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1998.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: **DP&A; SEPE**, 1999.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa. Língua Portuguesa, história, perspectivas, ensino. São Paulo: **EDUC**, 1998.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: **Mercado de Letras**; Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 31-76.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: **Loyola**, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: historia de uma disciplina curricular. Revista de Educação da AEC, cidade de publicação, n. 101, p. 9-26, out./dez. 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: **UNESP**, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.002

# A LEITURA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jackeline Sousa Silva<sup>1</sup>  
Francisco Ivo Gomes de Lavor<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objeto um relato de experiência com a leitura literária numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública Municipal do interior cearense. Como objetivo geral, pretendemos analisar a leitura literária como estratégia para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos, como objetivos específicos: discutir sobre a leitura e as concepções de leitor nos documentos parametrizadores do ensino; corroborar, por meio de relato de experiência, apresentado e discutido à luz da teoria pertinente, como a leitura literária pode ser tomada como estratégia significativa para a formação de leitores nos anos iniciais. A experiência relatada apresenta, de forma descritiva, como a professora regente de sala trabalha com a Coleção PAIC Prosa e Poesia, dentro da rotina pedagógica do Paic Integral, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola municipal de Acopiara, estado do Ceará. A análise da experiência é feita por meio de uma abordagem qualitativa, embasando-a à luz de teóricos como Solé (1998), Maia (2007), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Cosson e Lucena (2022), entre outros autores que têm estudos publicados pertinentes à temática. Como resultados, apontamos que a vivência dessa experiência nos trouxe reflexões que permitem constatar o poder que o texto literário tem

1 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Ceará, [jackelines.silva@uece.br](mailto:jackelines.silva@uece.br);

2 Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professor e Coordenador Acadêmico das Faculdades Integradas do Ceará (UniFIC), [ivodilavor@gmail.com](mailto:ivodilavor@gmail.com).

de encantar as crianças, inseri-las no mundo da fantasia, permiti-las se identificarem com personagens das histórias, ao mesmo tempo que ampliam seu vocabulário e sua bagagem de conhecimentos acerca da língua e da forma como os textos são construídos.

**Palavras-chave:** Leitura literária, Formação do leitor, Coleção Paic Prosa e Poesia.

## INTRODUÇÃO

Desde os tempos antigos, a leitura literária se fazia presente na vida das pessoas, mesmo que o acesso fosse bastante restrito, pois muitas só podiam ouvi-la por meio da oralização daqueles que tinham o privilégio de serem leitores na época. É fato que a leitura e os modos de ler passaram por significativa evolução, principalmente, se visualizarmos a diferença do texto no papiro para o texto em tela.

Essa evolução implica, também, na formação do leitor que buscamos na contemporaneidade, um leitor capaz de ir além das linhas do texto e fazer uso dessa habilidade em seu cotidiano, de forma proficiente. Para isso, apontamos a leitura literária como estratégia produtiva, visto que permitirá ao aluno o contato com textos que façam sentido e que lhes possibilitem interagir com o escrito, fazendo associação com suas próprias vivências ou com um mundo imaginário, transcendendo uma realidade que pode ser bastante diversa.

O presente artigo traz um relato de experiência a partir do uso do texto literário com uma turma de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 6 anos, de uma escola municipal do interior cearense. O desejo de relatar essa vivência justifica-se pela relevância atribuída à leitura literária na construção do hábito de leitura dos estudantes, além da contribuição para a formação leitora.

Dessa forma, norteamos a escrita deste trabalho a partir da seguinte questão: Que contribuições a leitura literária pode trazer para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Essa pergunta será respondida à medida que pesquisamos e expomos aqui resultados de uma pesquisa bibliográfica, de modo a embasar teoricamente o artigo e, principalmente, quando tecemos os fios do nosso fazer pedagógico na experiência relatada.

Nessa perspectiva, traçamos como objetivo geral: analisar a leitura literária como estratégia para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, almejamos: discutir sobre a leitura e as concepções de leitor nos documentos parametrizadores do ensino e em publicações que tratam da leitura literária; caracterizar os domínios do conhecimento esperados para a formação de leitores proficientes; e demonstrar, por meio de relato de experiência, apresentado e discutido à luz da teoria pertinente, como

a leitura literária pode ser tomada como estratégia significativa para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o alcance desses objetivos, seguimos uma metodologia que detalhamos a seguir.

## METODOLOGIA

Para caracterizar este trabalho, ancoramo-nos nos pressupostos metodológicos abordados por Prodanov e Freitas (2013).

Do ponto de vista de sua natureza, este é um estudo de natureza básica, pois contribui para gerar conhecimentos sobre o objeto aqui relatado: a leitura literária e suas contribuições para a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O público envolvido foi composto de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino.

Quanto aos seus objetivos, trata-se de estudo exploratório e descritivo. É exploratório, uma vez que aprofunda conhecimentos sobre a temática investigada; e descritivo à medida que observa, registra e analisa a execução do objeto, a partir da experiência vivenciada.

Com relação aos procedimentos técnicos, o estudo resultou de: pesquisa participante, visto que se desenvolve a partir da interação entre o objeto estudado e o participante/autor, que possui também a autoria da pesquisa e da experiência vivenciada; pesquisa bibliográfica, composta de fontes de estudo que partem de publicações pertinentes à temática desenvolvida.

Sob o ponto de vista da abordagem, é um estudo qualitativo, por julgar pertinente a descrição de uma experiência, pois preocupa-se com a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### A LEITURA E AS CONCEPÇÕES DE LEITOR

Iniciamos esta seção trazendo a etimologia da palavra *ler*, do latim *legere*, que tem três níveis de significado, conforme os estudos de Paulino *et al* (2001): contar, colher e roubar. No primeiro nível, *contar* é análogo ao primeiro ato da leitura, representado pelas ações de soletrar, repetir fonemas, agrupar sílabas, palavras e frases. No segundo nível, o significado *colher* faz referência a

perceber um sentido de algo que já está pronto e que tem um sentido predeterminado, ou seja, alude-se à extração ou compreensão do sentido que o autor conferiu ao texto. No terceiro nível, o termo *roubar* remete à tarefa de extrapolar os sentidos que o autor deu ao texto, ou seja, à revelia do autor, acrescentar-lhe outros sentidos.

Em face do exposto, corroboramos a visão de leitura como processo, algo que ocorre em etapas, representadas na descrição dos autores por diversos níveis, que sucedem um ao outro. Fisher (2006, p. 17) traz uma concepção de leitura que contempla a anterior, e acrescenta: “‘Ler’ era *ita* (*it, id, ed*) em sumério, que também significava ‘contar, calcular, ponderar, memorizar, declamar, ler em voz alta’. O autor discorre, também, que a leitura não era uma atividade solitária, mas sim pública, exigente e audível, pois toda a literatura da Mesopotâmia privilegiava a modalidade oral, executada de forma pública, e tinha a escrita como um meio para tornar a leitura um ato público. Para o autor (*ibidem*), “a literatura oral e a escrita eram uma só”.

Na contemporaneidade, preserva-se a história da leitura e percebe-se que esta passou por grandes avanços, principalmente com o advento da tecnologia. Contudo, a leitura e a escrita são práticas indissociáveis. De acordo com Solé (1998), a leitura, colocada no mesmo patamar que a escrita, é um dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. Assim, espera-se que, ao final dessa etapa, os alunos tenham consolidado habilidades de leitura que precisam ser iniciadas desde os primeiros anos de escolarização.

Sob esse viés, Lerner (2007) descreve a leitura, também colocando-a junto ao termo “escrita”, como constituinte de um desafio que transcende a alfabetização em seu sentido escrito, visto que o desafio da escola é formar alunos leitores e escritores, não somente dentro, mas para além dos muros da escola. A autora enfatiza que, para cumprir esse objetivo, é necessário “reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita”, com vistas a construir, na escola, uma comunidade de leitores.

Essa reconceitualização do ensino de leitura pode ser bastante positiva se a escola e, principalmente, o professor – por ser o profissional mais próximo do aluno e de sua aprendizagem – reconhecerem na leitura literária um meio de favorecer o contato dos aprendizes o mundo mágico que a literatura tem a oferecer. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 87) traz sua contribuição, incluindo-a entre as Competências Específicas de

Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, ao preconizar que o aluno deve ser capaz de:

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.

Além disso, é importante expor que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são destinados ao processo de alfabetização, sobre o qual a BNCC (Brasil, 2018, p. 89) estabelece que:

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 de alfabetização, estão contempladas as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais diversos e que façam sentido para os alfabetizados, colaborando para a aquisição do letramento. Tendo em vista que o foco desse estudo é a leitura literária, priorizamos os textos que pertencem ao campo artístico-literário, que contempla “situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 96).

O campo artístico-literário abriga gêneros que circundam os leitores no ambiente escolar, como: “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros”. Consideramos imprescindível apontar, também, que além de estar a serviço da formação do leitor, esses gêneros podem ser contemplados em atividades que abarquem quaisquer uma das práticas de linguagem, a saber: leitura/escrita, produção de texto, oralidade e/ou análise linguística/semiótica.

Nesse campo, podem ser abordados vários objetos do conhecimento, em conformidade com a BNCC, entre os quais citamos: formas de composição de narrativas, de textos poéticos ou dramáticos e outras possibilidades. Sobre isso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 138) esclarece que:

as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser

desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos.

Como podemos perceber, os textos pertencentes ao campo artístico-literário podem abrir um leque de alternativas e de conteúdos a serem trabalhados, a fim de contribuir com a formação de leitores. Esses leitores têm sido foco de diversos estudos e publicações, visto serem o alvo de todo o trabalho realizado em torno da leitura e da escrita. Nesse contexto, fizemos um levantamento, cuja fonte principal foi a publicação de Quadros e Zaponne (2022), com o intuito de identificar como o leitor é mencionado ou caracterizado nesses estudos.

O quadro 1 expõe como o leitor tem sido configurado nos documentos parametrizadores da educação, que inclui a BNCC, supracitada, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998; 2002), tanto do Ensino Fundamental como do Médio, visto que a formação do leitor perpassa por todos os níveis de ensino, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006).

**Quadro 1:** Definições de leitor nos documentos parametrizadores (1990-2010)

Documento	Definição de leitor
PCN Ensino Fundamental (Brasil, 1998)	Leitor competente (p. 70)
	Leitor proficiente (p. 84)
PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002)	Leitor competente (p. 80)
OCEM (Brasil, 2006)	Leitor crítico (p. 60, 68, 69, 113, 115, 214)
	Leitor literário (p. 54)
	Leitor letrado literariamente (p. 60)
	Leitor autônomo (p. 60, 64)
	Leitor humanizado (p. 60)
	Leitor co-autor (p. 74)
	Leitor independente (p. 113)
BNCC (Brasil, 2018)	Leitor cidadão (p. 116)
	Leitor-fruidor (p. 138, 156, 157, 523)

Fonte: Quadros e Zaponne, 2022 (adaptado).

As denominações trazidas nas publicações para determinar o tipo de leitor a ser formado são diversas e todas contribuem para a construção do leitor proficiente, ou seja, aquele definido por Mata (2014) como o leitor que não só decodifica as palavras selecionadas pelo autor para compor o texto escrito, mas que também constrói sentidos de acordo com o gênero textual. Reportamo-nos, também, à etimologia de *leitor* trazida por Paulino *et al.* (2001), como aquele que consegue atingir os três níveis: contar, colher e roubar. Para chegar a esse estágio e ser considerado proficiente, o leitor precisa mobilizar um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura).

Nessa linha de pensamento, Mata (2014) ainda diz que aluno alcança a proficiência leitora à medida que aciona conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, o gênero, o autor e que consegue levantar hipóteses, fazer inferências e antecipações sobre o que e como tal assunto vai ser tratado no texto. Para se tornar proficiente, o aluno precisa que o professor lance mão de estratégias que o auxiliem a trilhar os caminhos que perfazem esse processo, que lhe apresente a leitura por meio de textos que façam sentido e que lhe permitam a interação.

Sob essa perspectiva, os textos literários têm uma importante função a cumprir, que é de contribuir com o processo de aprendizado da leitura e ainda propiciar o contato com a literatura desde cedo. Nesse contexto, Brenman (2012, p. 93) manifesta que:

o contato com a literatura não é um dever, é um direito! Todos têm que se ver diante de obras literárias [...] Alguns vão se tornar leitores, outros não, porém saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas. A sociedade brasileira deve permitir e garantir que seu povo tenha a chance de conhecer essa herança cultural humana.

Essa importância de se formar não somente um leitor que decodifique o que está escrito, mas que vá além da superficialidade é contemplada nas obras que tratam sobre o texto literário. A seguir, trazemos um quadro elaborado a partir de uma revisão da literatura publicada por autores que abordam essa temática, e o modo como a formação do leitor é almejada nas obras.

**Quadro 2:** Definições de leitor nos livros sobre leitura literária (2010-2023)

Nome da Obra	Autoria/Ano de publicação	Definição
Leitura e letramento literário	Coenga, 2010	Considera que a escola precisa compreender o ensino de literatura como um dos meios mais eficazes para a sensibilidade e o desenvolvimento cognitivo.
Literatura juvenil	Gregorin Filho, 2011	Enfoca a formação do leitor literário e de um leitor crítico, capaz de apreender a integralidade dos textos.
Metodologia de ensino da literatura	Pereira, Cavalcante e Cabral, 2013	Esperam a formação integral do estudante, o que abarca a formação de um leitor literário crítico e competente, que goste de ler e saiba se posicionar sobre suas leituras.
Círculos de leitura e letramento literário	Cosson, 2014	Prevê um leitor literário competente, isto é, capaz de ler ampla e criticamente, de controlar seu processo de leitura e de identificar aspectos do texto literário assim como as regras de sua comunidade de leitores.
Ensino de Literatura e Cultura	Gomes, 2014	Objetiva a formação de um leitor crítico, engajado socialmente.
O ensino de literatura hoje	Silva, 2016	Prevê a formação de um leitor fruidor e crítico, capaz de ler os clássicos, de defender as escritas que o representam e, assim, de promover uma mudança cultural no mundo.
Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico	Cosson e Lucena, 2022	Aborda o uso da literatura como meio de desenvolver no leitor o seu imaginário [...]; fortalecer a habilidade de leitura de textos escritos [...]; e ampliar o vocabulário e as estruturas sintáticas da língua e, por extensão, da escrita.
Práticas de letramento literário na escola	Segabinazi e Cosson, 2023	Traz práticas que objetivam a formação do leitor a partir da fruição descompromissada das obras.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro 2, constatamos o que se espera da escola com relação à formação do leitor, na ótica de autores de obras que contemplam o período 2010-2023. Percebe-se uma correlação do perfil de leitor a ser construído com a denominação dada aos leitores nos documentos oficiais, como leitor-fruidor, crítico, literário, competente para o uso da língua. Além disso, devem os destacar a aproximação do leitor proficiente feita por Cosson e Lucena (2022) quando preveem a formação de um leitor que tenha não só habilidade para a leitura dos textos escritos, mas que consiga absorver características relacionadas à construção do texto.

Na sequência, vamos abordar os domínios do conhecimento que precisam ser desenvolvidos na formação do leitor desde os anos iniciais, conforme a matriz curricular de uma avaliação de larga escala do estado do Ceará, onde se localiza a escola que foi *lócus* da experiência relatada neste artigo.

Ressaltamos que a intenção de contemplar o teor dessa matriz deve-se ao fato de que as atividades realizadas nas salas de aula são planejadas de modo a se alinharem com as habilidades e competências das avaliações externas, visto a necessidade de preparação dos estudantes para realizá-las. Diante disso, buscamos atender a essa necessidade sem, contudo, desvincular o trabalho da leitura literária, que tanto fortalece a formação de leitores desde os primeiros anos de escolarização.

## **A FORMAÇÃO DE LEITORES E OS DOMÍNIOS DO CONHECIMENTO DO LEITOR PROFICIENTE**

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a Matriz Curricular do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), a proficiência leitora dos alunos é avaliada sob três domínios do conhecimento (CEARÁ, 2019): apropriação do sistema da escrita; estratégias de leitura e processamento do texto.

O primeiro domínio – apropriação do sistema da escrita – compreende a avaliação das seguintes competências: identificação de letras; reconhecimento de convenções gráficas; manifestação de consciência fonológica e leitura de palavras. Como vemos, são competências relacionadas ao ato de decodificação do texto.

O segundo domínio – estratégias de leitura – trata das competências relacionadas à compreensão do texto: localização de informação; identificação do tema; realização de inferência e identificação de gênero, função e destinatário de um texto.

O terceiro domínio abrange competências voltadas ao processamento do texto, ou seja, requer habilidades mais complexas e que pressupõem a aquisição das habilidades contempladas nos domínios anteriores. Neste, o aluno deve mostrar-se capaz de: estabelecer relações lógico-discursivas; identificar elementos de um texto narrativo; estabelecer relações entre textos; distinguir posicionamentos e identificar marcas linguísticas.

As competências abarcadas por esses domínios são avaliadas a partir de testes de leitura dos alunos e mensuradas numa escala de proficiência (CEARÁ, 2019) que, ao final, tem seus resultados aferidos como:

**Muito crítico:** desempenho até 125 pontos e representado na escala pela cor vermelha. Nele, os estudantes revelam carência de aprendizagem em relação às habilidades e competências previstas para sua etapa de escolaridade. Necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

**Crítico:** desempenho de 125 a 175 pontos e representado na escala pela cor amarela, indica que os estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.

**Intermediário:** desempenho de 175 a 225 pontos e representado na escala pela cor verde clara, aponta que os estudantes revelam ter consolidado as habilidades e competências mínimas e essenciais esperadas para sua etapa de escolaridade. Requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

**Adequado:** desempenho acima de 225 pontos, representado o nível almejado por professores e alunos, marcado pela cor verde escura. Os estudantes que alcançam esse nível revelam ter conseguido desenvolver as habilidades e competências previstas para sua etapa de escolaridade ou possuírem um desenvolvimento além do esperado. Precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Diante dessa categorização de níveis de proficiência leitora, destacamos que o leitor proficiente é aquele que adquire os três domínios do conhecimento e chega ao nível adequado na avaliação do SPAECE. Para que isso aconteça, o professor faz uso de diversos recursos e estratégias, entre os quais apontamos o uso do texto literário, especialmente, da Coleção PAIC Prosa e Poesia, visto ser um acervo que as escolas recebem em volume significativo e com textos bem acessíveis ao nível de leitura dos alunos, como se relata na sequência.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A LEITURA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Já discutimos antes sobre a importância de trazer a leitura literária para a sala de aula como estratégia para a formação de leitores. Kleiman (1999, p. 91)

fortalece esse pensamento quando afirma que “é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados”. Em outras palavras, é preciso trabalhar com o aluno na concepção de que o ato de ler ultrapassa a decifração do que está escrito e compreende a habilidade de inferir, criticar e valorar o que foi lido.

Maia (2007, p. 49) reflete que formar o leitor crítico é uma atribuição do professor, e, nessa tarefa, a literatura realiza uma função formadora, que vai além de um ato pedagógico, pois “leva o leitor a tomar consciência do real, a posicionar-se perante a vida, a perceber os temas e os tipos humanos presentes na trama ficcional, a conviver com “realidades”, frutos do imaginário [...]”.

Sob essa ótica, a literatura para crianças e jovens oferece um novo caminho para a criança dominar a escrita, uma vez que o texto literário tem duas credenciais básicas: o conteúdo desperta interesse e atenção tanto para as características sintático-semânticas da língua escrita quanto para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica.

Diante desse pensamento, fazemos questão de esclarecer que não se trata de tomar o texto com pretexto para se estudar análise linguística, mas de proporcionar às crianças vivenciar a língua escrita e, em acréscimo, aprender sobre ela, por meio do contato com textos que lhes tragam conhecimento e estímulo para o ato da leitura.

É sobre essa forma de trabalhar a leitura com as crianças que relatamos a seguir, quando compartilhamos uma experiência realizada com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, formada por 18 alunos, numa escola do interior cearense.

Antes de descrever a vivência, consideramos relevante mencionar que se trata de uma escola situada em um bairro periférico, que atende a uma comunidade bastante carente financeiramente e, ainda, que a escola não dispõe de muitos recursos pedagógicos. Logo, precisamos manter a sensibilidade ativa para essas questões para que possamos planejar atividades que tragam significado para as crianças, além de selecionar materiais que estejam ao alcance da realidade escolar que temos em mãos. Contudo, Maia (2007) ressalta que devemos selecionar materiais que tenham, também, qualidade literária, para que as leituras realizadas em sala de aula possam se transformar em momentos prazerosos, sem deixarmos de promover situações em que os alunos possam fazer comentários sobre o texto ou, até mesmo, responder a perguntas que atendam aos diversos perfis de leitor.

A experiência em foco foi desenvolvida a partir do uso dos livros literários que compõem a Coleção PAIC Prosa e Poesia – um instrumento que compõe a rotina pedagógica do Programa PAIC Integral, proposta pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC. Esse programa compreende uma parceria com os municípios, que abarca a estruturação de formações docentes e para gestores escolares, materiais pedagógicos e acompanhamento da aprendizagem discente, incluindo preparação para avaliações de larga escala.

Na rotina pedagógica, todos os dias o primeiro momento traz uma leitura, numa etapa da aula que é intitulada de *Tempo para gostar de ler*, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e *Ciclo de Leitura*, nos anos finais, em que o professor seleciona previamente um livro e o insere no seu planejamento.

Nas atividades relatadas aqui, colocamos em cena o *Tempo para gostar de ler* na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, que tem duração aproximada de 20 minutos. Nesse tempo, o professor faz a leitura de um texto literário, que pode contemplar diversos gêneros e, para auxiliar o professor, a SEDUC distribui às escolas os livros da coleção supracitada.

Cada coleção é composta por 12 (doze) livros e é direcionada aos alunos conforme a Categoria: Categoria I (direcionada aos alunos da Educação Infantil), Categoria II (para os alunos do 1º e 2º ano), Categoria III (para os alunos do 3º ao 5º ano) e Categoria Mais PAIC Mais Literatura (para alunos de 6º ao 9º ano).

**Imagem 1:** Coleção PAIC Prosa e Poesia



**Fonte:** <https://educacaoinfantilitapipoca.blogspot.com/2019/04/blog-post.html>

Ao observar as capas de livro na imagem anterior, podemos constatar a diversidade de assuntos que os livros abordam: lugares, números e animais. Ademais, há obras que tratam de brinquedos e brincadeiras, alimentos, comportamentos, família, desenvolvimento humano entre outros. Com isso, queremos mostrar a interdisciplinaridade presente na coleção, o que a torna um recurso pedagógico valiosíssimo para a formação de leitores.

É válido mencionar que os textos que compõem os livros são escritos e ilustrados por autores e ilustradores cearenses, que se submetem a uma seleção, por meio de Edital publicado pela SEDUC. Os livros precisam trazer um texto que:

1. Conduza uma discussão para compreensão social;
2. Promova o convite à leitura;
3. Respeite à diversidade e à pluralidade cultural brasileira;
4. Contemple elementos estruturais de forma a alcançar um instigante resultado estético;
5. Apresente coerência, coesão e progressão textual;
6. Não apresente moralismos extremos;
7. Apresente originalidade, humor, ludicidade, fluidez, irreverência com criatividade;
8. Favoreça o respeito às diferenças, conduzindo para um comportamento ético;
9. Apresente aspectos linguísticos condizente com a faixa etária da escolaridade o qual se destina;
10. Não apresenta ideias que conduzam à discriminação religiosa, étnica e de gênero. (Ceará, Edital N° 004/2017-GAB-SEDUC).

Além de utilizarem o material para leitura no momento inicial, os professores os deixam expostos na sala de aula, em espaço destinado ao *Cantinho da Leitura*, onde permitem que os alunos tenham acesso a eles sempre que for conveniente – em tempo livre ou destinado à escolha de títulos para leitura em casa, pelos alunos, como mostra a imagem 2.

Ressaltamos que, em nenhum momento, o objetivo da leitura feita pelos alunos é de servir como parâmetro de avaliação quantitativa, mas sim servir como instrumento de formação do leitor e de desenvolvimento da linguagem da criança.

Imagem 2: Cantinho da leitura na sala de aula



Fonte: Foto cedida pela professora regente

Imagem 3: Alunos manuseando o material da coleção



Fonte: Foto cedida pela professora regente

As fotos acima foram cedidas pela professora regente de sala, e registram a exposição dos livros em sala (imagem 2), em um dos momentos em que os alunos manuseiam as obras (imagem 3). Ressaltamos que não expusemos as imagens das crianças, visto não termos buscado autorização para uso da ima-

gem. Tal fato justifica-se devido ao foco ser na utilização da leitura literária a partir de um trabalho realizado de forma coletiva.

Outrossim, faz parte do planejamento docente o empréstimo semanal das obras aos alunos, programado para as sextas-feiras, visto contemplar o final de semana, com a orientação de levarem os livros para casa e lerem com a família, integrando-a no processo de formação do aluno leitor. Essa ação também faz parte da rotina pedagógica do Paic Integral e, por conseguinte, é também pauta das formações de professores, que ocorrem com periodicidade bimestral, em que os grupos de professores são divididos por área e ano escolar.

Ao longo do ano, percebemos o quanto o trabalho com o texto literário contribuiu com a formação dos pequenos leitores, que demonstraram um avanço significativo ao final do 1º ano. Isso representou um salto gigantesco para alcançarem a proficiência leitora nos anos posteriores, visto que a leitura é um processo que não finaliza com o término de um ano letivo, mas que ocorre de forma processual.

Com base no que foi exposto, elaboramos nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste relato nos possibilitou reflexões sobre a prática pedagógica, por meio das quais constatamos que a leitura literária dispõe de um espaço privilegiado como estratégia produtiva para o aprendizado da leitura e da escrita na vivência da professora regente de sala, uma das autoras deste relato.

Nessa trilha, ratificamos que o universo literário tem o poder de encantar as crianças, inseri-las no mundo da fantasia, permiti-las se identificarem com personagens das histórias, ao mesmo tempo que ampliam seu vocabulário e sua bagagem de conhecimentos acerca da língua e da forma como os textos são construídos.

Por fim, esperamos, com este trabalho, contribuir para disseminação do conhecimento científico acerca da importância da leitura literária na sala de aula desde os primeiros anos de escolarização das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, v. 1, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. 2. Ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **Edital N° 004/2017-GAB-SEDUC**, de 26 de abril de 2017.

COENGA, R. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de. (org.). **Práticas de letramento literário na escola**: propostas para o ensino básico. João Pessoa : Editora UFPB, 2022.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, C. M. **Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco, 2014.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MATA, Maria Aparecida da. Termos de alfabetização, leitura e escrita para a educadores. **Glossário Ceale**. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente#:~:text=Leitor%20proficiente%20%C3%A9%20aquele%20que,focalizado%20o%20autor%20do%20texto%2C>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PEREIRA, M.E.M.; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara R. S. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Camila Mossi de; ZAPONNE, Mirian Hisae Yaegashi. O perfil do leitor nos livros brasileiros de ensino de literatura da década de 2010. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 37, jan-jun, p. 13-28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v37i1.p13-28>

SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo. **Práticas de letramento literário na escola**. 1. ed. Fortaleza, CE: EdUECE, 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino de literatura hoje**: da crise do conceito à noção de escritas. Campina Grande: EdUEPB, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.003

## “SOU QUILOMBO! COM ORGULHO MUITO DE QUEM EU SOU”: LETRAMENTO COMO IDENTIDADE SOCIAL NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES QUILOMBOLAS PIAUIENSES

Fernanda Viana de Castro Albuquerque<sup>1</sup>  
Rossana Ramos Guimarães Ramos Henz<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo é um recorte da tese de doutorado que investigou os impactos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas, visando o registro das referidas histórias, a fim de analisar como as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade estão presentes nos múltiplos contextos de interação social, principalmente quanto em relação à identidade quilombola. Frente ao crescimento gradual dos estudos na área das Ciências da Linguagem voltados para a discussão em torno das teorias do letramento, ainda consideramos incipiente o número de pesquisas que se dedicam ao estudo dos letramentos sociais, como um todo, especificamente, dos letramentos ideológicos em comunidades quilombolas. Nosso corpus consiste em relatos de histórias de vida proferidos por mulheres das comunidades quilombolas do Barro Vermelho e do Contente, coletados por meio de entrevista semiestruturada gravada. A base teórica é composta por estudos que tratam do letramento ideológico enquanto prática social de leitura e escrita vivenciada nos múltiplos contextos de interação social e, por isso, os relatos foram analisados considerando aspectos sociais e culturais de pesquisadores como: STREET, 1984, 2006, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2007, e os princípios das relações entre sociedades de base oral e de base escrita à luz dos estudos de Goody e Watt (1963, 2006). Os resultados revelam que tanto nas histórias de vida das mulheres quilombolas, como também no

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [prof.nanda@ifpi.edu.br](mailto:prof.nanda@ifpi.edu.br); Professora de Língua Portuguesa do IFPI campus Paulistana

2 Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [rossana.henz@unicap.br](mailto:rossana.henz@unicap.br).

espaço físico das comunidades existe uma multiplicidade de eventos de letramento, presentes em determinados domínios sociais e delineados por diferentes práticas de letramento ideológico. O que coopera para que a relação entre letramento e identidade social das participantes deste estudo, ocorra na mais perfeita naturalidade.

**Palavras-chave:** Letramentos Sociais, Histórias de vida, Mulheres quilombolas, Letramento ideológico.

## INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI as discussões sobre as práticas de leitura e de escrita em uma perspectiva social ainda é um desafio para professores e pesquisadores. Portanto, o fomento de pesquisas acadêmicas nesse âmbito busca contribuir para a desmistificação de saberes imprescindíveis, principalmente no quesito do letramento. Diversas vertentes conceituais apresentam o termo, no entanto, ao buscar na literatura pesquisas que evidenciam reflexões teóricas atreladas especificamente ao letramento em comunidades quilombolas, observa-se que a produção voltada para a abordagem nesse contexto ainda é incipiente.

A discussão em torno da presença do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas coloca em pauta determinadas estratégias e possibilidades essenciais na compreensão desse tema. Há os que defendem a necessidade de uma abordagem superficial sobre o modo de vida das mulheres quilombolas na apropriação do letramento. Outros, por sua vez, consideram que os efeitos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas, somente serão percebidos mediante a imersão completa na situação comunicativa. É a partir desse paradigma que, neste trabalho, indagamos: como ocorrem as práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas? E em que medida tais práticas impactam no seu cotidiano?

A fim de buscar respostas a tais questionamentos este estudo objetivou investigar os impactos do letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas, visando o registro das referidas histórias, a fim de analisar como as práticas sociais de leitura e a escrita estão presentes nos múltiplos contextos de interação social, principalmente quanto em relação à identidade quilombola.

Para tanto, buscamos traçar o perfil sociocultural e o socioeducacional das participantes deste estudo, a fim de compreendê-las no contexto pesquisado, bem como mencionar os eventos de letramento presentes nas histórias de vida das referidas participantes, considerando os domínios sociais (escolar, familiar, social) e, por fim, analisar as práticas de letramento das participantes, sobretudo, no que concerne aos modos particulares de refletir, atuar e se identificar em torno da identidade social.

Compuseram este estudo de caso relatos de histórias de vida proferidos por mulheres das comunidades quilombolas de Barro Vermelho e de Contente, localizadas no interior de Paulistana-PI. Os resultados obtidos revelam que os relatos das participantes mostram que o letramento, em suas histórias de vida, é

uma prática multifacetada, que concilia elementos de oralidade, escrita e novas tecnologias. Essas práticas impactam não apenas suas identidades culturais, mas também lhes proporcionam uma forma de resistência social, possibilitando que elas ocupem novos espaços e adquiram maior autonomia tanto em suas comunidades, como fora delas.

## METODOLOGIA

Os rumos da pesquisa são traçados aqui na metodologia. De acordo com Sposito (2004) a palavra método deriva do grego e significa “meta”, “caminho”. Ao apresentar o método científico não estamos tratando somente de procedimentos e de técnicas, mas também de teorias ou bases teóricas que alicerçaram o caminho percorrido e explicitaram nosso ponto de vista sobre a realidade dada (Caldas, 1997). Sendo assim, para um maior detalhamento da caracterização desta pesquisa, aproveitamo-nos das contribuições de Paiva (2019, p. 11), no que diz respeito às concepções de metodologias no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente quanto às seguintes categorias que nortearam este estudo, a saber:

- I) A natureza: esta pesquisa é de natureza aplicada, o que nos permitiu gerar novos conhecimentos, a fim de contribuir para o fomento de discussões a respeito das práticas de letramento nas histórias de vida das mulheres quilombolas das comunidades de Contente e Barro Vermelho-PI;
- II) O gênero: com discussões teórico-empíricas, de modo que os construtos teóricos agregaram-se às observações e experiências referentes às consequências do letramento nas histórias de vida das participantes desta pesquisa;
- III) Fontes de informação: primárias, uma vez que se baseia em dados coletados pela pesquisadora;
- IV) Abordagem: qualitativa, visto que foram feitas análises de experiências individuais referentes às práticas sociais de leitura e escrita nas histórias de vida das partícipes desta pesquisa;
- V) Objetivo: é uma pesquisa explicativa/ experimental, pois busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de um fenômeno; como também, explorar o estudo da relação entre causas e efeitos de

um determinado fenômeno, no nosso caso, o impacto do letramento nas histórias vida das mulheres quilombolas;

- VI) Métodos: para a coleta, estudo de caso e, para interpretação dos dados, análise das entrevistas semiestruturadas/ narrativas, bem como das histórias de vida das participantes desta pesquisa;
- VII) Instrumentos de coleta de dados: observação não- participante e entrevista semiestruturada a fim de compor o perfil social de cada uma; relatos orais proferidos pelas mulheres participantes desta pesquisa (histórias de vida).

Como dito anteriormente, para a coleta dos dados, tomamos como base o estudo de caso, considerando que a pesquisa qualitativa se faz presente na Linguística Aplicada, e traz instrumentos metodológicos pertinentes que muitos pesquisadores da referida área utilizam há algum tempo. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise (MARTINS, 2004).

Neste estudo, a metodologia adotada visa explorar de maneira profunda as práticas de letramento dentro das comunidades quilombolas, com foco particular nas histórias de vida das mulheres quilombolas. A escolha metodológica se ancora na intersecção entre os estudos educacionais e as ciências linguísticas, procurando entender como as práticas de letramento se manifestam e se integram nas dinâmicas sociais, culturais e históricas dessas comunidades. Partimos do princípio de que o letramento não se restringe à aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas se constitui em práticas sociais que refletem valores, crenças e estruturas de poder.

Os dados foram coletados partindo da participação das mulheres quilombolas das comunidades de Contente e Barro Vermelho-PI, que disponibilizaram do seu tempo para relatarem suas experiências com as práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Paiva (2019, p. 71) a dificuldade de generalização é dos pontos fracos mais recorrentes no estudo de caso. Entretanto, vale ressaltar que esse método é utilizado para investigar uma circunstância particular, não buscando generalização para outros tipos de contextos.

É importante ressaltar que os critérios para seleção dos espaços e das participantes foram: As participantes são ex-alunas do programa governamental

Mulheres Mil; garantia de acesso às referidas comunidades, de modo que há uma proximidade em relação à cidade onde trabalha a pesquisadora (Paulistana-PI) e as comunidades quilombolas de Contente e Barro Vermelho; além do consentimento das referidas participantes em disponibilizarem tempo para a aplicação desta pesquisa. Por se tratar de um recorte de tese de doutorado, das 13 (treze) participantes, apresentamos neste artigo apenas 8 relatos, sendo 4 (quatro) do Contente identificadas com a sigla (M.Q/C.C – mulher quilombola da comunidade Contente) e 4 (quatro) do Barro Vermelho, identificadas por meio da sigla (M.Q/C.B.V – mulher quilombola da comunidade Barro Vermelho).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados, acatamos o conceito de letramento relacionado às práticas sociais, em um contexto sociocultural, que variam no tempo-espço e estão conectadas a relações ideológicas e estruturas de poder, em que o sujeito além de estar inserido, precisa ser capaz de desenvolver-se e participar efetivamente nesse lugar (STREET, 2014; GEE, 2005). Assim, busco mais entender as práticas de letramento, do que apenas um único letramento, como bem reiterou Street (2014) ao argumentar que existem vários modos diferentes pelos quais os sujeitos representam os usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais, bem como o testemunho de sociedades e épocas diferentes, evidenciando como leva ao engano pensar no letramento como se fosse uma coisa única e compacta.

Apresento a seguir trechos das narrativas das mulheres quilombolas das comunidades Barro Vermelho e Contente. Tais trechos narraram sobre vários temas a saber: sobre suas vidas, histórias vividas na infância até os dias atuais, como ocorreu a aprendizagem da leitura e da escrita e o papel da leitura e da escrita no meio familiar, permitindo com isso, que narrem suas experiências. Ao narrar suas próprias histórias, as participantes revelaram acontecimentos do passado que estão arraigados no seu presente. Ao refazer esse caminho, observei que elas reconstruíram suas experiências tecendo uma teia de novos sentidos de vivências e significados.

A trajetória individual apresenta relevância peculiar de sua memória vivida, entretanto, revelam momentos que estão imersos tanto em um contexto histórico, como num contexto social da memória coletiva. É necessário salientar que as lembranças que se sobressaem no primeiro plano de memória de um grupo

social, são aquelas que foram vividas por uma maior quantidade de integrantes do referido grupo. Desse modo, há uma estreita relação entre memória individual e memória coletiva. Segundo Halbwachs (2013):

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2013, p. 39).

Em suas lembranças, os fatos individuais e coletivos relacionados ao letramento obtiveram um destaque considerável na construção dessas análises. Tal estruturação dos relatos permitiu uma análise mais detalhada, além de oportunizar a inserção de variadas respostas obtidas por meio da entrevista semiestruturada.

#### **Como foram suas primeiras experiências quando você aprendeu a ler e a escrever?**

*“No tempo foi meio difícil, que nem meu pai e nem minha mãe num sabia, aprendi só por vontade e muito esforço e caminhar pro colégio porque nem minha mãe sabia lê, nem meu pai. Só vontade de aprender! No começo foi meio difícil porque não tinha ninguém em casa pra ensinar, depois que eu aprendi ficou mais fácil.” (M.Q4 – C.C)*

*Lembro que das primeiras atividades que eu aprendi a lê foi com a professora Celeste, ela mandava nois suletrar as palavras de b-a – BA, b-o – BO. Ai depois ela começou a dividir os grupinhos pra botar os nomes dos que tavam mais avançados que outros, ai os que eram com mais pouca dificuldade de aprender ela separava e ela ensinava os que tinham mais dificuldade. Os avançados ficavam chamando nois de burro, de bestalhado, e ela dizia que não era assim. Eu gostava de ir pra escola! Não gostava mais porque minha mãe era soltera, ai nois era sete irmãos e sempre as coisas era difícil, ai a gente via as outras pessoas bem arrumadinhas e a gente com uma ropinha só. Ai eu parei de estudar por causa que a gente só ia com uma ropinha só e os pessoal ficavam dizendo que nois só ia com uma ropa só. Eu ficava triste, vendo os pessoal mais ajeitadim que a gente. Mais eu me arrependi, porque se tivesse continuado teria terminado os estudos, mais eu fiquei com vergonha ai depois fui trabalhar na cidade, em casa de família, e depois num quis mais estudar não. (M.Q2 – C.C)*

*“Na época era difícil! Era difícil porque tinha que estudar e trabalhar na roça, um dia ia pra aula, outro dia ia pra roça, ai ficava difícil pra nós isso! A dificuldade que eu achei mais foi só isso ai! Na época eu tinha de 10 a 11 anos, era eu e minha irmã Maria Arlinda. A dificuldade não era as professoras, eu achei que foi porque a gente ficava lá e cá e perdia aula. Eu gostava de estudar, aprendi um pouquim, não é muito não, mas eu escrevo, eu leio e assino meu nome. Quando chega alguma conta de luz, de água, internet, ou ir no posto de saúde eu resolvo sem ajuda de ninguém.” (M.Q7 – C.B.V)*

*A gente aprendia mais a soletrar, a professora colocava as palavrinhas e mandava a gente soletrar. Eu sempre gostei de estudar. Meus pais sempre me incentivavam a estudar, pra isso ai eles faziam de tudo pra nós. Eu trabalhava num horário e estudava no outro, tinha vez que ou eu ia pra roça ou deixava pra cuidar da casa. Quando era de manhã eu ia pra escola e de tarde eles gostava de levar nos pra roça. Quando passei a estudar a tarde, ai ia pra roça de manhã e de tarde pro colégio. (M.Q9 – C.B.V)*

**Fonte:** Dados originais da pesquisa (2024)

As experiências vividas, os desafios enfrentados entre ter que trabalhar na roça, para ajudar no sustento do lar e, estudar, para terminar os estudos, jamais as fizeram desanimar. A realidade sociocultural das participantes desta pesquisa revela que todas tiveram uma infância fortemente marcada pelo trabalho infantil. Mesmo antes de se descobrirem mulheres, elas já executavam atividades domésticas e rurais, sempre auxiliando nos afazeres da família. Por terem esta responsabilidade desde a tenra idade, aprender a ler e escrever ficava em segundo plano. Apesar disso, encontrei nas narrativas dessas mulheres situações que retratam um espírito de determinação e força de vontade em aprender a ler e escrever mesmo diante das dificuldades cotidianas.

No relato de M.Q4, por exemplo, isso fica claro, pois, apesar de seus pais não serem escolarizados, de modo que pudessem ensiná-la, ela persistiu e aprendeu a ler e a escrever com muito esforço. M.Q4 mora na comunidade quilombola de Contente desde que nasceu, tem 35 anos, é trabalhadora rural, casada e mãe de três filhos pequenos. Das 6 (seis) mulheres entrevistadas ela é a única que concluiu o Ensino Médio. Além de cuidar do lar e trabalhar na roça, ela é a manicure da referida comunidade. Durante a entrevista, ela revelou-me que seu sonho é fazer um curso na área de beleza, pois esta é a sua paixão!

O relato de M.Q2 também moradora da comunidade quilombola de Contente, me permitiu inferir que suas primeiras experiências com a leitura e a escrita foram permeadas de muitas dificuldades, dentre elas, a falta de recursos financeiros básicos em seu lar, como por exemplo, ter apenas uma roupa para ir para a escola. M.Q2, é nascida na comunidade de Contente, tem 43 (quarenta e três) anos, trabalhadora rural, casada e mãe de (3) três filhos, estudou até o quarto ano do Ensino Fundamental, também conhecida como a antiga 3ª série.

Ao rememorar as dificuldades financeiras que sua família enfrentava para mantê-la na escola, e sua dificuldade de aprendizagem, transparece um sentimento de baixa autoestima. Em certo trecho, ela relata que: “os avançados

*ficavam chamando nois de burro, de bestalhado...”* M.Q2, hoje sente-se arrependida por não ter terminado os estudos, mesmo diante dos desafios vivenciados.

Por sua vez, M.Q7, moradora da comunidade de Barro Vermelho, relatou que a dificuldade era entre ter que estudar e trabalhar na roça, ou seja, não era possível priorizar os estudos, pois, a necessidade a obrigava trabalhar. M.Q7 nasceu na referida comunidade, tem 54 anos, é trabalhadora rural, casada, mãe de 1 (uma) filha e estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Em certo trecho da entrevista ela afirmou que: “...

*A dificuldade não era as professoras, eu achei que foi porque a gente ficava lá e cá e perdia aula”,* o que nos faz inferir que a dificuldade em aprender a ler e a escrever não era o método utilizado pelas professoras, mas a inassiduidade nas aulas. Apesar das dificuldades enfrentadas, ela esclareceu que aprendeu pouco, mas o suficiente para ler e escrever, como também para resolver situações do dia a dia referentes às despesas do lar e de sua saúde.

Por fim, o relato de M.Q9 não foi diferente dos demais no requisito estudar e trabalhar na roça para auxiliar nas despesas do lar. Em sua fala: *“Eu trabalhava num horário e estudava no outro, tinha vez que ou eu ia pra roça ou deixava pra cuidar da casa”,* percebi que dividir o tempo entre os afazeres domésticos, ir para a roça e estudar, era uma rotina constante. Nascida na comunidade do Barro Vermelho, M.Q9 tem 41 anos, é mãe de 3 (três) filhos, trabalhadora rural e tem o Ensino Médio completo. M.Q9 disse também que aprendeu a ler e a escrever soletrando as palavrinhas e que seus pais a incentivaram a estudar, apesar do trabalho constante na roça.

Os desafios enfrentados pelas mulheres quilombolas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita foram constantes. Ora por causa da alternância entre ter que trabalhar na roça e estudar, ora por falta de recursos básicos em casa, ou ainda pelo fato de não ter pais alfabetizados que pudessem ensinar seus filhos a ler e escrever. Mesmo diante de tais dificuldades, considero que as mulheres quilombolas das duas comunidades são letradas e detentoras de conhecimentos básicos que lhes foram transmitidos ao longo das suas vidas, isto é, aqueles que são próprios de sua realidade, como por exemplo, dos saberes tradicionais de sua cultura, que correspondem às rezas, às comidas típicas, à medicina natural, dentre outros.

Ao analisar cada relato percebi o quanto as participantes desta pesquisa valorizam a aprendizagem da leitura e da escrita, adquiridas na infância e na adolescência. A esse respeito oportuna é a reflexão de Kleiman (1995, p. 20),

ao afirmar que a escola se constitui como “[...] a mais importante das agências de letramento [...]”, assumindo papel de destaque na formação leitora dos educandos. Isso está claro nas falas das mulheres quilombolas, de modo que todas apontaram a escola como o lugar em que aprenderam a ler e escrever.

Observei que a função social da leitura e da escrita na vida dessas mulheres quilombolas limita-se a atender as necessidades básicas domésticas, ou até mesmo somente para assinar o próprio nome, o que revela ser bastante significativo para elas. Compreender as informações das faturas de água e energia, por exemplo, principalmente por não ter que depender de outrem para isso, como também ir ao posto de saúde, participar de reuniões da cooperativa na comunidade, dentre outros, por meio da leitura e da escrita, pode fazer a diferença na vida dessas mulheres quilombolas.

E estas noções de leitura e escrita foram adquiridas na escola, o que nos permitiu perceber a presença inicial do letramento autônomo nessas primeiras experiências com a leitura e a escrita. Fundamento esta afirmação nos estudos de Street (1984), visto que para ele o letramento autônomo tem uma perspectiva de letramento mais técnico, sem considerar o contexto social e as relações sociais. Ou seja, as práticas escolares voltadas para a codificação e decodificação da leitura e da escrita não consideram o contexto social e cultural dos indivíduos, apenas reproduzem métodos de ensino, como é o caso de todas as participantes desta pesquisa, no que se refere a uma aprendizagem por meio da soletração de sílabas e palavras.

Frente a esta realidade, faço uma reconsideração a respeito do método de aprendizagem da leitura e da escrita na antiguidade. Sabe-se que, historicamente, o alfabeto já teve uma representação de superioridade que perdurou por muitas décadas. De acordo com os estudos de Olson (1997, p.25), “só na década de 1980 argumentou-se claramente contra a universal superioridade do alfabeto enquanto representação da linguagem”. Ou seja, o alfabeto era privilégio de poucas pessoas e o aprendizado da leitura e da escrita guiava-se pelo método analítico, como por exemplo: memorizar o alfabeto, soletrar as palavras e, por fim, decodificar palavras e frases isoladas até concluir a leitura de textos. Assim, várias pessoas foram alfabetizadas, inclusive as mulheres quilombolas, participantes desta pesquisa.

É importante ressaltar que, a forma com que elas foram alfabetizadas assemelha-se ao que Freire (1987) denominava de Educação Bancária, caracterizada por uma dicotomia entre o homem e o mundo, na qual o aluno se encontra no papel de mero expectador e não o de recriador do mundo. Para além do domí-

nio de habilidades de leitura e escrita De Lima *et al* (2022) esclarecem que é necessário que o indivíduo tome consciência da realidade que o cerca e aceite o desafio de imaginar o novo, considerando que o desenvolvimento de uma consciência crítica é o que torna o homem capaz de transformar a realidade.

E por falar em aquisição de leitura e escrita enquanto saberes transformadores da realidade, buscamos conhecer como foram as principais experiências com a leitura e a escrita vivenciadas na esfera familiar. Os relatos abaixo nos contam isso:

**Quadro 2:** Respostas das participantes

**A senhora incentiva(va) seus filhos a aprender ler e escrever? Relate uma experiência marcante durante este processo na vida dos seus filhos.**

*Meus filhos tinham a cabeça boa de aprender, quando eles chegava da escola nem tarefinha eu ensinava a eles que eu não sabia nem o "A" pra ensina meus fios. Eles faziam a tarefinha na escola porque eu não sabia como era que fazia. Eles não tinha pai, eu era mãe soiteira. Eu botava força pra eles estuda! Dos quatro, dois terminaram os estudo. Eu sempre dizia a eles: "Meus fios eu tô botando força pra vocês aprende, que a escola é muito bom! Se meu pai tivesse botado eu na escola desde pequeninha eu tinha aprendido alguma coisa, que eu tinha vontade de aprende". Se no tempo que eu era pequena tivesse escola eu tinha aprendido alguma coisa, quando eu vim aprende meu nome eu já era moça com mais de 18 anos. (M.Q5 – C.C)*

*Sempre incentivei meus filhos a estudarem! Até porque um dos meus sonhos é que pelo menos um deles se forme. Eu num sei se vai ser possível! Na verdade, meu sonho era vê os três formados, mas se pelo menos um se formar eu já fico sastifeita. Quando meus filhos eram pequenos, eles chegavam da escola e diziam que tinha dever pra fazer. Ai, eu no sentido, geralmente ensinava os dever que eram mais fácil, mas depois veio um pouco mais difícil. Ai quando eu fui olhar eu disse: "Esse aqui mãe não vai saber não, vou pedir ajuda a irmã de vocês!" Ela conseguiu ensinar eles e eu fiquei mais tranquila. É muito triste o filho chegar com um dever e a mãe realmente não conseguir desenvolver ali com eles ensinando. Certas tarefas eu consegui acompanhar, só que do 5ºano pra frente foi complicando mais. Sempre quando minha menina mais velha tava ensinando eles eu sempre ficava por perto, sempre cuidei de observar o dever deles quando chegavam da escola. (M.Q3 – C.C)*

*Incentivei muito, muito mesmo! Eu dizia pra ir pra escola, aprender a ler e escrever. Quando meus filhos eram crianças, eu ajudava eles a fazer a tarefa da escola. Tinha uma filha, a Corrinha que mora em Paulistana, ela chorava que era um bocado de menino e dizia: "Ah, mãe só quer ensinar a fulano e deixa eu sem ensinar!", e eu dizia: "Mais paciência que eu vou ensinar a todos!". Teve o Marcelo, quando ele disse que também ia embora daqui, eu disse: "Meu filho não vá não, termine a escola! Rumbora terminar o 3ºano!". Comecei a chorar e dizer: "Não meu filho, não pode não, você tem que terminar! O que você vai fazer no mundo sem terminar os estudos? Só tá faltando um ano pra terminar! Se você for embora daqui, vai levar a transferência!".*

*Peguei, debati e eu mesma corri atrás, fui em Paulistana peguei a transferência dele, nesse tempo era mais difícil, entreguei pra ele. Ele estudou em Petrolina e terminou os estudos. Mas, teve um dia que ele ligou pra mim e disse: “Mãe, eu tô cansado! Eu trabalho até as 5h, 6h eu tenho que sair pra escola, quando eu chego da escola aí é que eu vou fazer janta e estudar pra prova, eu estudo até 12h da noite pra prova, pra dormir, pra começar o serviço amanhã 7h de novo. Eu só tô estudano mode mãe!” Eu disse: “Continua, num para não! Vai à luta!”. Estudou o ano todinho, mas terminou. Eu dizia muitas vezes para todos: “Vai à luta, estuda, trabalha e estuda, que um dia Deus dá a recompensa disso bem aí!” E ele concluiu o Ensino Médio, graças a Deus! Não fez faculdade, mas se tivesse aqui a gente tinha lutado! Ele continuou lá em Petrolina trabalhano e eu aqui, aí cada um vai seguindo sua vida! **(M.Q8 – C.B.V)***

*Sempre incentivo meus filhos a estudarem! Tenho um filho de quinze anos e três filhos pequenos. Todos os dias digo pra eles que estudar é importante porque se não estudar não aprende não! No mundo que tá hoje se a gente não bota pra escola e incentivar, eles não vão aprender uma profissão pra trabalhar dignamente! Em casa eu ajudo eles a fazerem as tarefas da escola e sempre incentivo a todos! **(M.Q11 – C.B.V)***

Os relatos acima revelam o comportamento de mães empenhadas na educação dos seus filhos, mesmo diante dos desafios diários, como por exemplo, ter um conhecimento escolar limitado e não conseguir orientá-los em atividades de leitura e escrita mais complexas, ou até mesmo, não saber ler e escrever como foi o caso da M.Q5 da Comunidade quilombola do Contente. As participantes desta pesquisa não desistiram de incentivar seus filhos a aprenderem ler, escrever e, terminar os estudos (concluir o Ensino Médio) como bem afirmaram. Percebi nos referidos relatos o desejo unânime de mães que querem o sucesso dos seus filhos por meio dos estudos. E isso ficou claro no questionamento feito por M.Q8 a um dos seus filhos: “O que você vai fazer no mundo sem terminar os estudos?”

Observei nas interlocuções ora analisadas, o papel das mulheres quilombolas, enquanto mães incentivadoras de seus filhos no tocante a aprender ler e escrever, bem como o nível de interação das referidas mulheres nos espaços familiares. Considerando que a nossa intenção foi identificar a articulação entre letramento e alfabetização e, revisitando os modelos de letramento expostos neste trabalho de pesquisa, rememoramos estas concepções nas afirmações de Tfouni (2002 p. 9-10):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza aspectos sócio-históricos da

aquisição da escrita. Entre outros casos, procura-se estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura-se saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Por envolver mais do que o texto escrito em si mesmo, a prática do letramento é comunicativa. Ao nos referirmos às práticas comunicativas fazemos menção às atividades sociais discursivas por meio das quais a linguagem é produzida. Nesse contexto, Street (1984) esclarece que as práticas discursivas estão inseridas nas instituições, situações ou domínios que implicam outras questões de especificidade ideológica. Destarte, os discursos produzidos estão correlacionados às categorias sociais, políticas, culturais e econômicas.

Assim sendo, há necessidade de se verificarem os múltiplos letramentos situados nos mais variados espaços sociais, como por exemplo, na comunidade, na escola e na família, como fizemos ao questionar as participantes a respeito do tratamento dado à leitura e a escrita no meio familiar.

A participante M.Q5, nascida na comunidade quilombola Contente, tem 60 anos, é trabalhadora rural, mãe de quatro filhos e estudou até o 2º ano, também conhecida como a antiga 1ª série do Ensino Fundamental I. M.Q5 é filha do casal Ana Maria Rodrigues e José Mariano Rodrigues, bisneta do casal Elias Mariano Rodrigues e Lediogaria Rodrigues, ex-escravizados, donos das terras do Contente.

Ao ser questionada sobre o incentivo dado aos filhos no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, ela afirmou: *“Eu botava força pra eles estuda! Dos quatro, dois terminaram os estudo. Eu sempre dizia a eles: Meus fios eu tô botando força pra vocês aprende, que a escola é muito bom! Se meu pai tivesse botado eu na escola desde pequeninha eu tinha aprendido alguma coisa, que eu tinha vontade de aprende”*. Mesmo diante das dificuldades vivenciadas desde a infância, como não ter tido a oportunidade de estudar, M.Q5 educou seus quatro filhos sozinha, sem o auxílio do pai das crianças, pois era mãe solteira. Aprendeu a escrever seu próprio nome tardiamente no período da sua juventude e não concluiu sequer o Ensino Fundamental, isso explica o fato de não ter auxiliado seus filhos nas atividades escolares, quando eram crianças.

A realidade de M.Q5 e demais participantes desta pesquisa nos faz refletir sobre um problema nacional de grande magnitude. Infelizmente, em pleno século XXI, a sociedade brasileira é pouco alfabetizada e letrada. E a raiz desse problema está imbricada nos processos sociais, culturais e educacionais desde o período colonial. Apesar de ser um direito de todos os cidadãos, a aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da colonização era privilégio de poucas pessoas. Desse modo, as crenças e desejos de ler e escrever que M.Q5 afirmou em sua narrativa autobiográfica baseia-se na realidade sociocultural, isto é, os indivíduos não escolarizados são estigmatizados, como atesta Ratto (1995): “E o analfabeto se ressentido da desigualdade, deixando marcas que permeiam seu discurso e que permitem entrever a percepção da diferença” (Ratto, 1995, p. 267).

É possível perceber que a exclusão, o fracasso e o abandono escolar têm sido fatores de extrema gravidade para a criança, o adolescente, o jovem e, claro, para as mulheres quilombolas participantes desta pesquisa. Assim sendo, concordo com Rego (2003) ao afirmar que: “O fato do indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento de apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (REGO, 2003, p.16).

Notei que não somente M.Q5, como também as demais participantes, veem na escola a chance de garantir esse direito negado por muito tempo, como por exemplo, tanto a autonomia para assinar seu próprio nome em documentos, como também ler o que está escrito. O que permite adquirir conhecimentos e saber aplicá-los nas atividades do cotidiano que envolvem as práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, oportuno é o conceito que Rojo e Barbosa (2015, p. 54) trazem a respeito da organização das referidas práticas:

Sair-se bem em uma entrevista de emprego, vender um carro usado por um bom valor, fazer valer a própria opinião em uma discussão com os amigos, avaliar criticamente as propostas dos candidatos para votar mais acertadamente, entender um documento científico, fazer uma prece ao santo de devoção, pagar um boleto pela internet, apreciar um romance ou filme, cantar ou compor uma canção. Todas são ações ou atividades que, vez por outra ou frequentemente, realizamos em nossa vida corriqueira a contento (ou não) porque sabemos (ou não) agir de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem. Nossa vida não é feita apenas de pessoas e objetos. Nem mesmo das ideias e concepções que temos sobre essas pessoas e objetos. É feita de

nossas atividades ou ações com essas pessoas e objetos, que são, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, sensíveis.

As práticas de leitura e de escrita das participantes dessa pesquisa não estão reduzidas ao contexto escolar, mas atravessam contextos mais abrangentes que adentram o cotidiano no qual elas estão inseridas, como, por exemplo, a contação de histórias dos antepassados para as crianças. Apesar de não ter sido completamente alfabetizada, M.Q5 tem o hábito de contar histórias (causos) que aprendeu com seu pai Mariano, para as crianças da comunidade quilombola de Contente, geralmente, nos finais de tarde de domingo. Ao longo das entrevistas com as mulheres quilombolas, umas delas, a M.Q1 (filha da M.Q5), ao ser questionada se na comunidade quilombola de Contente ainda havia algum tipo de preservação da cultura quilombola, respondeu que:

*No dia de domingo, a cada quinze dias, os mais veio, minhas tias, mãe Zefinha e mãe, gostam de conversar, fazer palestra pra conta causo. Os mininos sorrem com o causo da raposa, mais eu num sei contar. Agora só mãe que reuni só as criancinha mesmo, os grandes não vem mais não, eles ficam na calçada e mãe conta pros mininos os causos da raposa e do gato.  
(M.Q1 – Comunidade de Contente)*

A resposta de M.Q1 nos remete ao que Goddy e Watt (2006) esclarecem a respeito das formas de transmissão cultural das sociedades de tradição oral, não dominadoras de um fenômeno de escrita. Dentre os três elementos de transmissão cultural descritos pelos referidos estudiosos, o terceiro elemento por reportar-se ao “conjunto particular de sentidos e de atitudes que se acrescentam aos símbolos verbais dos membros de qualquer sociedade” quando contam as histórias dos antepassados (Goody e Watt, 2006, p.13), se assemelha ao que M.Q5 costuma fazer nos finais de tarde de domingo: reunir as crianças para contar histórias/ causos que ela aprendeu com seu pai Mariano.

Dentro desse contexto, em Contente, as narrativas dos mais velhos, passada de geração em geração, é vista como fonte de valor histórico, como um resgate e preservação da cultura quilombola. Nesse sentido, observamos que praticamente todas as descendentes do senhor Mariano afirmaram que ele tinha o hábito de contar não só os causos, mas também as histórias dos ex-escravizados que viveram no Contente, histórias vivenciadas pelo seu avô Elias Mariano Rodrigues. Desse modo, a oralidade é utilizada pelas mulheres quilombolas para afirmarem sua origem história, além de servir como ferramenta que contribui

para a perpetuação de um conhecimento adquirido ao longo da vida, ou seja, de um conhecimento que lhe foi transmitido oralmente como uma espécie de herança cultural que seus pais deixaram e que, até hoje, essas mulheres preservam e repassam para os mais jovens por meio da oralidade.

Frente a esse hábito de contar histórias dos antepassados para os mais novos, como assim faz M.Q5, nos reportamos a Kleiman e Sito (2016, p. 179), quando afirmam que os letramentos usados como estratégias para lidar com grupos de poder “têm uma firme base na cultura oral, nas tradições musicais, no uso do espaço e do corpo, por meio dos quais são produzidos textos multimodais em que a língua verbal escrita ocupa um papel secundário”. A atitude de M.Q5 e de outras mulheres quilombolas que também contam as histórias dos antepassados para as crianças como afirmou M.Q1, sinaliza para o fato de existirem outros modos letrados dentro do contexto quilombola. Tais modos são representados, por exemplo, pela cultura e pela história oral, como retratamos aqui.

Na sequência das entrevistas, M.Q3, por sua vez, deixou claro que o seu sonho é ver seus três filhos formados, ou, pelo menos um deles. Ela que é nascida no Contente, tem 35 (trinta e cinco) anos, estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental, é casada e mãe de 3 (três) filhos.

M.Q3, na medida do possível, sempre acompanhou as atividades escolares dos seus filhos. No entanto, esclareceu que do 5º ano em diante as atividades eram complicadas e ela não mais conseguia avançar no ensino das referidas atividades, o que lhe causava muita tristeza. M.Q3 cursou até a 3ª série, ou seja, até o 4º ano do Ensino Fundamental. Seus filhos foram além desse nível, apesar de que nenhum deles concluiu ainda o Ensino Médio.

A participante da pesquisa segue informando que como seus conhecimentos eram limitados, não conseguia, por mais que quisesse, ensinar as atividades escolares aos seus filhos. Frente a essa realidade, oportuno é o esclarecimento que Street (1995) faz ao afirmar que, na maioria das vezes, os pais estão comprometidos com a aprendizagem de seus filhos, segundo formas legitimadas pela escola, incentivando e acompanhando-os na realização das tarefas escolares. Neste quesito de análise, observei que praticamente todas as participantes desta pesquisa afirmaram que incentivam e acompanham seus filhos nas atividades escolares, considerando o grau de conhecimento que cada uma tem.

Na prática, Street (1995) esclarece ainda que, o primeiro movimento interativo família-escola revelaria que a casa seria dominada pela escola, elucidando

a pedagogização deste espaço. No entanto, uma investigação mais acurada dessa interpretação fez com que ele observasse que a extensão e a internalização da voz pedagógica, que se reporta à aquisição e à disseminação da *literacy*, é diversa e faz parte de tendências sociais e culturais mais amplas. Ou seja, em termos práticos, o acompanhamento de M.Q3 nas atividades escolares dos seus filhos, mesmo que limitado, se evidencia como a voz pedagógica a que Street (1995) se refere. Nesse contexto de análise, percebemos que essa pedagogização citada pelo autor manifesta-se no meio familiar a partir do momento que M.Q3 auxilia seus filhos nas atividades escolares e os incentiva a não desistirem de estudar.

O terceiro relato foi da M.Q8. Nascida na comunidade do Barro Vermelho, M.Q8 tem 63 anos, é mãe de 6 (seis) filhos, trabalhadora rural e estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, hoje conhecida como o 5º ano. Assim como as demais, M.Q8 afirmou categoricamente que incentivou seus filhos a estudarem, a aprenderem ler e escrever.

Em seu relato, M.Q8 contou-nos como foram suas primeiras experiências no ensino das atividades escolares quando seus filhos ainda eram crianças, como também uma experiência marcante com um deles, o Marcelo. Frente ao exposto, chamou-nos a atenção a garra e a persistência dessa mulher para que seus filhos não desistissem de estudar. A evidência desse comportamento percebi em alguns trechos do seu relato, tais como: *“O que você vai fazer no mundo sem terminar os estudos? Só tá faltando um ano pra terminar!”*; *“Continua, num para não! Vai à luta!”*; *“Vai à luta, estuda, trabalha e estuda, que um dia Deus dá a recompensa disso bem aí!”*

Diante dessas afirmações me reporto ao que pensam Street (2003) e Souza (2014) a respeito da leitura e da escrita como elementos de resistência e também instrumentos de poder. Para estes estudiosos, os letramentos não estão apenas na palavra escrita, é possível encontrá-los também nas imagens, nas fotos, na oralidade, nos artefatos e nos significados socioculturais particulares, caracterizando o letramento ideológico. Assim, percebemos na fala de M.Q8 a presença desse letramento, ou seja, na oralidade a qual Street (2003) e Souza (2014) se referem ali ele está, considerando que ao questionar seu filho, M.Q8 faz uso do letramento ideológico como estratégia para levá-lo a refletir sobre a importância de terminar os estudos, embora ela não tenha ciência da referida teoria.

Assim, percebemos o quanto M.Q8 é de fato letrada, pois sua postura diante dos incentivos dados aos filhos, seu modo de ver a vida relacionando-a a

questões de sobrevivência e identidade. A esse respeito, Kleiman e Sito (2016, p.179) esclarecem que os letramentos usados como estratégias para lidar com grupos de poder “têm uma firme base na cultura oral, nas tradições musicais, no uso do espaço e do corpo, por meio dos quais são produzidos textos multimodais em que a língua verbal escrita ocupa um papel secundário”. Por fim, a fala de M.Q8 sinaliza para o fato de existirem outros modos letrados dentro do contexto familiar, representados pela cultura, pelo trabalho e pela história oral como um todo aqui registrada.

Por sua vez, a participante M.Q11 também afirmou que incentiva seus filhos a estudarem e os auxilia nas atividades escolares. Mãe de 4 (quatro) filhos, trabalhadora rural, M.Q9 tem 32 (trinta e dois) anos e possui o Ensino Médio completo. Em seu relato M.Q11, conta-nos que aprendeu a ler e escrever aos 14 anos de idade. Na época ela enfrentou muitas dificuldades pois além de ter que trabalhar na roça para ajudar no sustento do lar, era necessário percorrer cerca de 20 quilômetros a pé ou de bicicleta para chegar na escola. Assim como as demais entrevistadas, M.Q11 dividia seu tempo entre o trabalho na roça e os estudos. Filha de pais agricultores, ela é bisneta do Eusébio André de Carvalho o que lhe confere o parentesco quilombola.

Diante das dificuldades vencidas para concluir o Ensino Médio, M.Q11 deseja que seus filhos não só terminem o Ensino Médio, mas também façam uma faculdade, pois ela não teve esta oportunidade. Em suas palavras ela relata que: *“Todos os dias digo para meus filhos estudarem, porque se não estudar não aprende não! No mundo que tá hoje se a gente não bota pra escola e incentivar, eles não vão aprender uma profissão pra trabalhar dignamente!”* A presença das práticas sociais da leitura e da escrita manifestas em atividades interativas, estão evidentes nesta afirmação. De acordo com Antunes (2003, p.45) as atividades interativas correspondem a “expressão e manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele”.

Assim sendo, percebi que a manifestação verbal, as intenções e os sentimentos compartilhados da participante M.Q11 evidenciam-se em seu relato principalmente quando ela reconhece a importância do incentivo e do acompanhamento dado aos seus filhos como meio de ascensão social, a fim de que eles futuramente se profissionalizem e trabalhem dignamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intenção de compreender como as participantes da pesquisa usam e tecem significados acerca dos letramentos em suas histórias de vida parti de “[...] um ambiente social real no qual todos os tipos de forças atuam: cultura, linguagem, estrutura social, história, relações políticas” (BLOMMAERT, 2010, p.19) para, enfim, investigar, de forma situada, os impactos do letramento em suas histórias de vida. Visando o registro das referidas histórias, a fim de analisar como as práticas sociais de leitura e a escrita estão presentes nos múltiplos contextos de interação social, principalmente quanto em relação à identidade quilombola.

Com base nos relatos das referidas participantes é possível inferir que as práticas de letramento estão diretamente ligadas às condições socioeconômicas e culturais tanto na comunidade do Barro Vermelho, como na comunidade do Contente. De acordo com Street (1995), o letramento é uma prática social e culturalmente situada, influenciada pelas relações de poder e pelo contexto em que os indivíduos vivem. As histórias dessas mulheres, marcadas por desafios como o trabalho na roça desde a infância e a falta de recursos básicos para a educação, ilustram a influência de um contexto social que, apesar do adverso, não supera o desejo e o esforço de aprender a ler e escrever.

Em suas narrativas, as mulheres mencionam o fato de que o aprendizado da leitura e da escrita foi frequentemente tardio e permeado por dificuldades. Entretanto, é importante salientar que, antes do contato com a alfabetização, elas já possuíam uma vasta gama de conhecimentos que lhes foram transmitidos oralmente. Como por exemplo, os saberes tradicionais da sua comunidade, tanto da medicina natural, como as rezas e as comidas típicas. Na visão de Goody e Watt (1963), esses conhecimentos não são inferiores às práticas de escrita, mas sim complementares, pois refletem a transição das sociedades de base oral para a escrita.

Além disso, os relatos dessas mulheres destacam que, em muitos casos, a alfabetização foi apenas uma ferramenta para facilitar as questões práticas do dia a dia, como escrever o próprio nome ou participar de atividades comunitárias. A esse respeito Goody e Watt (1963) ratificam que a transição para a escrita não necessariamente substitui a oralidade, mas transforma as relações sociais e culturais de uma comunidade.

Diante disso, o aprendizado da leitura e da escrita possibilitou que essas mulheres desenvolvessem uma nova forma de se engajar com a vida comunitária

sem, no entanto, abandonarem completamente suas tradições orais. A exemplo disso, citamos o trabalho que ocorre na cooperativa do mel, atividade trabalhista da comunidade do Barro Vermelho ligada à Casa Apis (central de cooperativas apícolas do semiárido brasileiro), que oportuniza as mulheres quilombolas a trabalharem para aumentar a renda do lar.

Ao longo dessa pesquisa, constatou-se que as práticas de letramento presentes nas histórias de vida das participantes dessa pesquisa, vão além do domínio técnico da leitura e da escrita. Elas englobam uma vasta rede de interações sociais e culturais, que influenciam diretamente na construção da identidade quilombola e na preservação das tradições e memórias coletivas.

Assim sendo, as histórias de vida das mulheres quilombolas participantes dessa pesquisa revelam que o letramento, em suas diversas manifestações, está sobremaneira vinculado à manutenção da coesão social nas comunidades do Barro Vermelho e do Contente, tendo uma clara função de preservação cultural e resistência frente às transformações sociais. As práticas de letramento presentes nos diferentes domínios sociais a saber, familiar, escolar, religioso e comunitário, reafirmam a importância do letramento na organização da vida social dessas mulheres, contribuindo para que elas mantenham sua identidade cultural e sua luta por representatividade e direitos.

## REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J; JIE, D. Ethnographic fieldwork: a beginner's guide. Britol: Multilingual Matters, 2010.

CALDAS, A. L. Dialética e Hermenêutica: uma questão de método. GEOUSP: espaço e tempo, São Paulo, n. 01, p. 23-29, 1997.

DE LIMA, R. V. de.; BRITO, M. D. O.; SANTOS, L. S. R. dos.; SOUZA, J. do A. de; SOUSA, M. de N. da S.; LIMA, S. do S. A. . Gestão Escolar e as Práticas Educativas na EJA: Educação Bancária e Emancipadora. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.]*, v. 4, p. 197–209, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/56>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Ed. especial. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, 2012.

GEE, J. P. La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones (2a. ed., P. Manzano, Trad.). España: Fundación Paideia Galiza, 2005.

GOODY, J. The Domestication of the savage mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. GOODY, J., WATT, I. The Consequences of literacy. Comparative Studies in Society and History, v. 5, n. 3., p.304-345, 1963.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2. Ed. São Paulo: **Centauro**, 2013.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

OLSON, D. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: **Ática**, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. e. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. 1.ed. São Paulo: **Parábola**, 2019.

SPOSITO, E. S. Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: **Ed. UNESP**, 2004.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1 ed. -São Paulo: **Parábola Editorial**, 2014.

\_\_\_\_\_. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: **Longman**, 1995.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.004

## PROJETO LENDO E CANTANDO COM O ALFABETO MUSICAL

Rochelly Alves do Monte<sup>1</sup>

### RESUMO

Trata-se do projeto lendo e cantando com o alfabeto musical, que surgiu a partir dos resultados das avaliações diagnósticas, realizadas com uma turma do 1º ano, onde observamos que algumas crianças estavam em níveis inferiores no processo de aquisição da leitura e da escrita. Nossos estudos estão respaldados nos aportes teóricos e metodológicos dos autores: Bedran (2012), Deckert (2012), Porto (2012), Santos (2013) e Souza (2011). Levando em consideração as dificuldades de cada educando resolvemos apresentar canções de ninar, cantigas de roda e músicas infantis que elas pudessem ler e cantar de memória para motivar e despertar neles o gosto pela leitura e auxiliá-los no processo de leitura e escrita. Tivemos como objetivo central criar situações de leitura, oralidade e escrita, cantando com o grupo, individualmente e com a família de forma lúdica e prazerosa. O trabalho se dividiu em diagnóstico, pesquisa e planejamento, acontecendo de forma crescente de dificuldade. Iniciando com as avaliações, passando pelas pesquisas e preparação do material e a execução do projeto. O presente projeto foi prático e dinâmico, onde as crianças adoraram aprender a ler através da letra das cantigas de roda, canções de ninar, músicas infantis e brincadeiras cantadas, fora a construção de um livro com as músicas e atividades muitas vezes construídas com eles.

**Palavras-chave:** Alfabeto Musical, Cantigas de roda, Leitura, Avaliações.

1 Mestrando do Curso de Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, [rochelly.alves@educacao.fortaleza.ce.gov.br](mailto:rochelly.alves@educacao.fortaleza.ce.gov.br);

## INTRODUÇÃO

Considerando-os como parte da cultura popular, cantigas de roda, canções de ninar, músicas infantis e brincadeiras cantadas guardam a produção espiritual de um povo de certo período histórico, onde essa cultura não é oficial, sobretudo é desenvolvida através da oralidade e está sempre em transformação.

Incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Não se conhece a origem de alguns desses elementos, sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas pelos adultos, assumindo características de tradicionalidade, conservação e transmissão oral, por isso esse projeto teve o intuito de resgatar um pouco do repertório infantil, cultivando os valores e mostrando a importância para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, ampliando assim a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima.

As cantigas de roda são uma forma lúdica e rica da cultura popular que pode ser uma excelente ferramenta para estimular a leitura entre crianças e jovens. Esses cantos tradicionais, muitas vezes acompanhados de brincadeiras e danças, trazem narrativas simples e envolventes que podem despertar o interesse pela literatura de forma divertida e interativa.

De acordo com o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor (2024):

Historicamente, a linguagem escrita adquiriu um caráter de supremacia em relação a outras modalidades de interação verbal, inclusive, sobre a oralidade. Nesse sentido, é necessário buscar formas, estratégias e metodologias para o trabalho didático-pedagógico eficiente e produtivo da oralidade, compreendendo essa modalidade como fundamental para a participação efetivamente crítica e reflexiva dos sujeitos no mundo. (2024, p.22)

A execução pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental tem como base central a alfabetização no primeiro e segundo ano, assegurando diversas possibilidades de forma que as crianças apoderem-se do sistema de escrita alfabética de forma conectada a ampliação dos demais conhecimentos de leitura e escrita e em relação com atividades diferenciadas de letramento.

Assim surgiu o Projeto “Lendo e cantando com o Alfabeto Musical”, tendo como ponto de partida os resultados das avaliações diagnósticas, onde foi observado que algumas crianças da turma do 1º ano estavam em níveis inferiores

no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para Soares (2021): “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 convenientemente, são representados os sons da fala e dos fonemas.” (2021, p. 11).

Levando em consideração as dificuldades de cada educando resolvemos apresentar canções de ninar, cantigas de roda e músicas infantis que elas pudessem ler e cantar de memória para motivar e despertar neles o gosto pela leitura e auxiliá-los no processo de leitura e escrita. Dentro deste tema Deckert (2012) nos explana o seguinte:

Há várias pesquisas sobre o ato de cantar no desenvolvimento infantil, constatando que por meio do canto a criança expressa sentimentos e desenvolve a imaginação, que o cantar auxilia seu desenvolvimento linguístico e, principalmente, promove seu desenvolvimento musical. (2012, p.74)

As crianças que chegam aos anos iniciais do ensino fundamental trazem consigo um repertório de cantigas folclóricas que são repassadas de geração a geração, além daquelas canções que lhes acompanharam muitas vezes na hora de ninar, que ficam adormecidas em seu íntimo e são despertadas ao ouvir novamente. Partindo desse pressuposto que o trabalho com projeto é baseado na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para a criança. Segundo Mödinger (2012):

Também é relevante dizer que não precisamos abandonar as atividades artísticas quando as crianças ingressam no mundo das letras e dos números. Elas continuam aprendendo, e muito, com as artes. O conhecimento das artes pode e deve fazer a diferença para alunos, professores e escola. Com ele, as crianças aprendem a afinar o olhar, os ouvidos e os sentidos, aprendem a pensar através de imagens, sons, movimentos e histórias, e também que é possível dizer muitas coisas sem usar palavras e números. [...] A criança também se alfabetiza por meio das artes, ela aprende com todo o seu corpo, criando imagens, sons e movimentos. (2012, p.33)

Existem alguns pontos que são considerados muito importantes para esse período de transição da Educação infantil para os anos iniciais do ensino Fundamental de acordo com o DCRFor (2024):

1. Integrar cantigas e brincadeiras de roda como recursos pedagógicos para o ensino da escrita e da leitura.
2. Desenvolver atividades lúdicas que permitam a identificação e valorização dos conhecimentos adquiridos sobre a leitura e a escrita.
3. Desenvolver estratégias de acolhimento para promoção de um ambiente seguro e confortável na aprendizagem da língua materna.
4. Envolver a família no processo de transição, fornecendo informações e orientações para apoiar a continuidade das aprendizagens e consolidação da alfabetização nos anos iniciais.
5. Reforçar a importância da alfabetização como processo contínuo, mas destacando que seu desenvolvimento sistematizado e sua consolidação se dá nos anos iniciais.
6. Considerar a diversidade de linguagens na prática pedagógica, atendendo às necessidades específicas de cada criança em leitura e escrita, adaptando o currículo quando necessário. (2024, p.39-40)

Observando essas indicações e pensando em trabalhar com projetos nos respaldamos na fala de Porto (2012) que diz: “O trabalho com projetos constitui uma das posturas de ensino mais dinâmica e eficiente, sobretudo por sua força motivadora e aprendizagens em situação real de atividade globalizada e trabalho em cooperação”. (2012, p.15) A parte essencial desse projeto que nos auxilia no processo de ensino aprendizagem serão as letras das cantigas de roda, canções de ninar, músicas infantis, parlendas e brincadeiras cantadas, onde as crianças poderão realizar a leitura de memória, como estímulo aos que se encontrava em níveis inferiores da psicogênese da língua escrita.

Dentro dessa proposta, Souza (2011) deixa bem claro a maneira de abordar este conhecimento ao falar que:

[...] Todo esse repertório se fixa em nossas mentes pela musicalidade, pelo caráter brincalhão, e, sobretudo, por nos suspender um pouco do trabalho duro, das dificuldades do cotidiano e nos colocar num regime de sonho ou de contenda, do modo mais gratuito possível.

Para transmitir este material, herança familiar, de amigos próximos, de professores é preciso cultivar a oralidade. Se não sabemos mais de cor, é possível ler e reler com as crianças o que já foi escrito. Mas não é só ler para a criança, é ler para nós mes-

mos e reencontrar a alegria da audição de um verso bonito, de uma história musical, de uma adivinha que mobiliza nossa fantasia. Todo professor ou professora, todo avô ou avó, todo tio ou tia, todo pai e mãe traz na memória algum verso, alguma brincadeira com palavras, alguma parlenda ou adivinha. Revisitar a memória para presentear as crianças com algumas pérolas da tradição oral deveria ser o primeiro movimento da família visando passar à frente toda uma riqueza que tende a ficar esquecida ou mesmo a se perder, caso isso não ocorra. (2011, p.49-50)

As brincadeiras cantadas, canções de ninar, parlendas e cantigas de roda, introduzem ritmo e movimento aos assuntos a serem apresentados, oferecendo estímulo, alegria e participação ativa das crianças, pois a música funciona como um motivador extra nas atividades. Dessa forma podemos perceber que realizando exercícios com música, os educandos com dificuldades de aprendizagem envolvem-se mais, servindo também como meio incentivador para inclusão no espaço escolar.

Ao realizar essas práticas, usamos a leitura de memória, pois ao cantar a criança pode apontar para um texto com a música escrita e acreditar que já está lendo. Esta forma de ler é um conceito que pode se referir a várias áreas, dentro da psicologia e neurologia. Em um contexto psicológico, a leitura de memória envolve o processo de recordar informações, experiências e sentimentos armazenados no cérebro. Sendo um tema fascinante, pois abrange a forma de como as memórias são formadas, armazenadas e recuperadas. Já na neurologia, a leitura de memória pode estar relacionada ao estudo de como as conexões neuronais desempenham um papel crucial na formação de lembranças. Explorando a plasticidade sináptica, que é a capacidade das sinapses de fortalecer ou enfraquecer ao longo do tempo, influenciando assim a nossa capacidade de recordar.

Esse projeto tem como objetivo central criar situações de leitura, oralidade e escrita, cantando com o grupo, individualmente e com a família de forma lúdica e prazerosa.

Já os objetivos específicos que nortearam foram:

- Cantar com o grupo, individual e com a família;
- Desenvolver a autoestima da criança, através da percepção de leitura pela recordação da música;
- Compreender estrofes, versos, letra maiúscula e minúscula, sinais de pontuação que usualmente aparecem nesse tipo de texto;

- Realizar um trabalho interdisciplinar de maneira prazerosa partindo das músicas e das palavras geradoras;
- Ler ou acompanhar a leitura desse tipo de texto, apreciando-o;
- Ampliar o repertório de músicas, cantigas e parlendas;
- Incentivar a expressão corporal, postura e oralidade, mediante fotos e vídeos;
- Estimular o desenvolvimento da oralidade através de roda de conversa;
- Aumentar o repertório de gêneros textuais;
- Explorar e identificar elementos da música para se expressar e interagir com outros. Para iniciar a estrutura de planejamento do projeto foram pesquisadas as letras das músicas na sequência alfabética através de uma palavra geradora com seus respectivos desenhos para digitar, imprimir, xerocar e montar um livro com o nome de “Alfabeto Musical”. Em seguida foram selecionadas atividades que atingissem todos os níveis da psicogênese dando foco maior aos alunos que se encontravam nas hipóteses pré-silábica e silábica. Bedran (2012) nos diz que:

[...] No processo ensino-aprendizagem, os projetos que nascem do trabalho com as narrativas desenvolvem os aspectos cognitivos, sensoriais e afetivos do indivíduo em formação e estimulam seu potencial criativo e sensível. Nessa ação está subentendido um fazer pedagógico que se afasta do conceito de competitividade agressiva como premissa da criação. [...] (2012, p.107)

Na busca de estimular os educandos durante as atividades, foi trazido para a sala jornais, revistas, panfletos, caixas de papelão, palitos de fósforo, tintas, pincéis, cola, tesoura, papel madeira, EVA, fita adesiva colorida, canetas esferográficas, cartolinas, dentre outros, fora as pesquisas na internet de imagens, músicas e vídeos.

A maior dificuldade para o ensino aprendizagem é a limitação de recursos na escola, assim foi utilizado como diferencial e essencial na educação, a criatividade, trabalhando com materiais reciclados fazendo uso diário da política dos 5 Rs, que consistem no ato de repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar. Os alunos têm sede de aprender, porém uma das maiores dificuldades é a baixa frequência de alguns alunos e a rotatividade de crianças durante o período letivo, devido ao desemprego, problemas familiares e mudanças frequentes de endereço.

No início de fevereiro foi realizado a avaliação diagnóstica pelo método da Psicogênese da Linguagem Escrita de forma individual, onde diagnosticamos que algumas crianças encontravam-se nos níveis pré-silábico e silábico da escrita. A Aprendizagem é uma constante aquisição de conhecimentos que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Desta forma a compreensão da leitura e da escrita pelo educando será obtida através do contato entre ela e os objetos escritos.

Juntamente com a avaliação foi observado também as crianças nas atividades coletivas de leitura e escrita, para fazer os registros dos pontos a serem melhorados. O período de diagnóstico levou quinze dias, onde se resolveu organizar outras atividades que pudessem melhorar o desempenho dos educandos que se encontravam nos níveis elementares da psicogênese da linguagem escrita.

## METODOLOGIA

O trabalho se dividiu em diagnóstico, pesquisa e planejamento, acontecendo de forma crescente de dificuldade. Iniciando em fevereiro com as avaliações diagnósticas pelo método da Psicogênese da Linguagem Escrita de forma individual, onde diagnosticou-se que algumas crianças do 1º ano encontravam-se nos níveis pré-silábico e silábico da escrita, passando pelas pesquisas, preparação do material e a execução do projeto acontecendo até o final de junho. Para Santos (2013):

*“Cabe ao professor, enfim, prezar por promover em sala de aula suas práticas de alfabetização e de letramento a partir dos mais diversos gêneros do discurso, favorecendo assim ao aluno a leitura do mundo, a leitura de si, a leitura da sociedade, a leitura literária”. (2013, p.29)*

A fase da alfabetização é um dos períodos mais importantes da vida escolar de uma criança, pois é a etapa inicial para a compreensão de e do mundo, propiciando que o aluno desenvolva o processo de leitura e escrita, dentre diversas atribuições necessárias para a comunicação com a comunidade onde está inserida. Assim de acordo com Soares (2020) considera que a alfabetização é “um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita”. (2020, p.16) Mas também nos fala que:

[...] 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. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades 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. (2020, p. 45)

Partindo desse pressuposto viu-se que a alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita, e envolvem diversas práticas que podem ser aplicadas em sala de aula, como a leitura compartilhada, ler em voz alta para as crianças, realizar atividades com letras móveis, uso de cartazes, sala letrada onde todos os objetos são etiquetados com seus nomes, brincadeiras com sons e rimas, leitura autônoma, rodas de conversa, leitura de memória, criação de projetos. O importante é criar um ambiente rico em linguagem, que estimule tanto a alfabetização quanto o letramento de forma integrada e significativa.

Do ponto de vista de Mödinger (2012): “Todos os conhecimentos estão inter-relacionados e, se não for possível estabelecer conexões a partir do que se aprende, talvez para nada sirva o aprendido”. (2012, p.37) Partindo do pressuposto da interdisciplinaridade, damos início a cada temática com uma música e destacando a palavra geradora a ser trabalhada aplicando aos seguintes conteúdos de:

- Português - Oralidade, leitura e escrita; Alfabeto; Letra inicial e final; Formação de palavras; Gêneros Textuais;
- Matemática - Quantidade; Número e Numeral; Cores; Sequência Numérica, Horas, Adição; Tempo;
- Ciências - Meio Ambiente; Animais; Metamorfose da Borboleta;
- História - Família; Passado e presente;
- Geografia - Moradia; Rua; Bairro; Cidade; Estado; Meios de Transporte;
- Artes - Artes plásticas; Artes visuais; Dança e Música.

A interdisciplinaridade na alfabetização é uma abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Essa perspectiva reconhece que a alfabetização não deve ser vista apenas como um conjunto de habilidades isoladas, mas sim como um processo complexo que pode ser mais bem compreendido e desenvolvido por meio da colaboração entre diversas disciplinas. Deste modo deve-se contextualizar o aprendizado, desenvolver habilidades críticas, estimular a criatividade com atividades lúdicas e prazerosas, incentivar o trabalho coletivo.

Com o uso da interdisciplinaridade na alfabetização é possível enriquecer o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e significativo. Ao conectar diferentes áreas do conhecimento, pode-se criar experiências de aprendizado mais envolventes e eficazes, ajudando os alunos a se tornarem leitores e escritores mais proficientes e críticos.

O uso da música na educação, não deve ser apenas para as atividades recreativas e festivas, mas deve-se aproveitar essa inserção para utilizar como facilitadora da prática de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais lúdicas dinâmicas e acolhedoras, além de fortalecer a compreensão musical da criança. Pode-se salientar que trabalhar com músicas em sala de aula, auxilia na evolução linguística, intelectual, afetiva e emocional, visto que trabalha o corpo de forma unificada, pertencente ao mesmo ser.

A música ativa diferentes áreas do cérebro, ajudando na memorização e na aprendizagem de novos conteúdos. O ritmo e a melodia podem facilitar a retenção de informações. Canções e rimas ajudam os alunos a expandir seu vocabulário, melhorar a pronúncia e desenvolver a fluência na língua. A repetição de letras musicais também contribui para o aprendizado de estruturas gramaticais. Já as atividades musicais em grupo promovem a colaboração e o trabalho em equipe, além de fortalecer vínculos entre os educandos. Além de ser uma forma poderosa de expressão, a música ajuda as crianças a explorar e expressar suas emoções, promovendo o autoconhecimento e a empatia, tornando o aprendizado mais divertido e envolvente, aumentando a motivação e despertando o interesse por diferentes temas.

Sendo assim o uso da música na educação é uma abordagem multidimensional que pode transformar o ambiente de aprendizagem. Ao integrar a música nas práticas pedagógicas, os educadores podem criar experiências mais ricas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz.

Desta forma, após ter executado as pesquisas sobre canções de ninar, cantigas de roda, músicas infantis e selecionado os materiais necessários para desenvolver o projeto, onde se iniciou o mesmo perguntando as crianças durante a Roda de Conversa que canções de ninar, cantigas de roda e músicas infantis eles conheciam, onde as crianças explanaram suas vivências dentro dessa temática. Logo em seguida foi apresentado o livro “Alfabeto Musical” confeccionado com as músicas previamente selecionadas, onde algumas já eram bem conhecidas por eles outras ainda não, assim uns tentavam ler as letras das músicas enquanto outros cantavam, depois foi feita uma lista no quadro das músicas que seriam estudadas usando a sequência alfabética.

O trabalho com o livro foi iniciado com a Cantiga da “Dona Aranha” para representar a letra “A”, onde cada criança foi tentando ler o texto, apontando com o dedo cada palavra, e depois, juntamente com as demais crianças foram cantar a música realizando os gestos descritos na melodia. Em seguida mostrando a diferença entre letra e palavra nos versos do texto, para finalizar esse primeiro momento foi solicitado que as crianças recortassem de jornais palavras que tivessem a letra “A” para anexar na atividade proposta do livro.

Na representação da letra “B” foi utilizada a canção “Borboletinha”, onde foi realizada a leitura e cantoria, conforme descrito no parágrafo anterior. Foi explicado as crianças o que é verso, contados quantos versos tinham no texto e escrito a sequência numérica em cada um. Depois se prosseguiu a atividade assistindo um vídeo sobre a metamorfose da borboleta (Hermie, a lagarta comum), onde os alunos reproduziram suas fases através de desenho. Em sequência, foram confeccionados dedoches em formato de borboleta para que as crianças imitassem o seu bailar ao som da música “As borboletas no jardim” de André Rocha.

Para representar a letra “C” foi exposto o texto “Ciranda, cirandinha”, onde a cantiga foi lida e cantada, sendo sequenciado pela explicação do que são estrofes, contando as que estavam contidas na canção e escrevendo os numerais em cada uma delas. Seguindo para o pátio da escola, foi feita uma roda, unindo as mãos e girando no sentido horário, foi realizada a brincadeira, iniciando com a canção estudada e ampliando o repertório com outras canções sugeridas pelas crianças.

Na letra “D” foi exibida a letra da música “Os Dedinhos”, que logo foi cantado por várias crianças, depois foram lidos e identificados os nomes de cada dedo apresentado na canção. Posteriormente, foi solicitado que cada criança

desenhasse o contorno de sua mão, escrevesse o nome de cada dedo e colorindo conforme sua vontade.

Para representar a letra “E” foi apresentada a cantiga do “Elefante”, onde foi realizada a leitura dos versos dando ênfase nos números que estavam contidos no texto e depois foi realizada a cantoria da mesma. Em sequência foi trabalhado a relação entre número, quantidade e conjunto na atividade proposta no livro. Para complementar a atividade, foi apresentado a classe as curiosidades sobre o elefante, dentre elas o local de origem, sua média de peso, de tamanho e a quantidade de sua alimentação.

Ao falar da letra “F”, foi mostrada a letra da música “A Foca” de Vinicius de Moraes, realizando sua leitura, cantoria e apresentada a diferença entre verso e estrofe, contando-os no livro. Logo em seguida, foi solicitado aos alunos que desenhassem objetos cujo nome inicia-se com a letra “F”, fazendo os registros de seus respectivos nomes abaixo dos desenhos.

Para falar da letra “G” foi exposta a cantiga de roda “Atirei o pau no gato” e a nova versão “Não atire o pau no gato”, que todos começaram logo a cantar, depois foi realizada a leitura de cada uma, identificando as diferenças entre as canções, para ressaltar o assunto sobre a defesa dos animais, pois na canção original, o gato apanha com um pedaço de madeira e consegue resistir, mesmo dando um grande berro, enquanto na nova versão, é solicitado que não repitam este ato de maus-tratos, pois o gato é nosso amigo e devemos protegê-lo. Em seguida foi realizado um jogo de formação de palavras que iniciassem com a letra “G”, através das sílabas apresentadas e registrá-las no caderno.

Já na letra “H” foi exibida a letra da música “Homenzinho Torto”, onde foi realizada a leitura do texto, cantando e contando as estrofes e versos contidos na letra da canção. Depois foi solicitado que as crianças recortassem imagens de objetos nas revistas e jornais, que poderiam ser usados pelo homem. Posteriormente, em um círculo na sala, cada um apresentou as imagens que escolheram, finalizando com a explicação de que vários dos objetos mostrados também podem ser utilizados por mulheres, trabalhando assim a igualdade de gênero.

Para representar a letra “I” foi apresentada a letra da música “Indiozinho”, onde a maioria das crianças começou a cantar e fazer os gestos representando as partes da canção, em seguida realizou-se a leitura destacando os números contidos na mesma e a sequência numérica. Foi iniciada, então, uma discussão sobre a vida do indígena do passado como era apresentado nos livros e

atualmente, ressaltando os tipos de objetos usados por nós que são herança dos povos originários, como algumas comidas, vestimentas, utensílios, além de falar de contos da tradição oral.

Ao falar da letra “J” foi mostrada a letra cantiga da “Janelinha”, onde foi lido o texto, cantado e representado as partes que compõem a melodia. Também foi discutido sobre a função da janela em nossa casa, pedindo que cada criança dissesse quantas janelas tinham em sua residência e que representassem sua moradia através de desenhos.

Para representar a letra “L”, foi exposta a cantiga do “Lobo Mau”, que logo foi cantada pelas crianças, depois foram realizadas leitura e construção de uma lista de histórias que tem o Lobo como personagem. Em seguida, foi solicitado que cada aluno pintasse o desenho de um quebra-cabeça com a imagem de um lobo e recortasse para depois montá-lo novamente.

Na letra “M”, foi apresentada a cantiga “Marinheiro só”, onde foi realizada a leitura do texto, junto à cantoria e conversas sobre o que é um marinheiro, onde trabalha e o que faz. Posteriormente foi realizada atividade de relacionar desenhos que tem seu nome iniciados pela letra M com palavras que rimam com os mesmos.

Já na letra “N”, foi mostrada a canção “Nana Neném”, em que o texto foi lido, cantado e contado os versos e as estrofes contidas no mesmo. Depois foi realizada uma atividade de formação de palavras começadas com a letra estudada utilizando as sílabas móveis e registrando-as na atividade proposta no livro Alfabeto Musical.

Para falar da letra “O” foi apresentada a letra da brincadeira cantada “A galinha do vizinho”, onde foi realizada a leitura destacando a palavra “OVO”, cantando a canção e depois partindo para a atividade de colagem das quantidades de ovos representadas na mesma, trabalhando a relação entre número e quantidade.

Ao falar da letra “P”, foi exposta a letra da cantiga “Pirulito que bate bate”, onde ao ler a cantiga, mostrou-se a diferença entre verso e estrofe, contando-os no livro, depois cantando e brincando de roda. Em seguida foi solicitado que as crianças pintassem um desenho de um pirulito espiralado, utilizando cola colorida.

Para falar da letra “Q” foi exibida a parlenda “Que horas são?”, onde foi lido cada verso dando destaque à hora apresentada no mesmo. Apresentando vários

tipos de relógio, foi explicada a diferença entre horas, minutos e segundos e pedido que as crianças identificassem algumas horas apresentadas nos relógios.

Já na letra “R” foi mostrada a cantiga “Se esta rua fosse minha”, onde a letra da canção foi lida e cantada, para iniciar um debate sobre o nome da rua de cada criança, as principais características das mesmas e em que bairro ela estava localizada. Em seguida, foi apresentado um mapa do bairro para que cada criança conseguisse identificar a localização de sua rua.

Para representar a letra “S” foi exposta a cantiga “O Sapo”, que logo as crianças começaram a cantar, foi contado os versos e realizado a brincadeira de cantar a música usando a mesma vogal em todas as sílabas da canção. Depois foi realizada a dobradura de um origami de sapo e a sua pintura.

Ao falar da letra “T”, foi exibida a letra da música “O Trem Maluco”, onde foi realizada a leitura, cantando e identificando no texto o nome de alguns estados, destacando aquele em que os alunos moram, também foi discutido sobre os meios de transporte e perguntando em quais deles cada criança já tinha andado. Em seguida foi distribuído para cada criança uma letra do alfabeto, para ela colorir e posteriormente fosse montado na parede da sala um trem do alfabeto.

Para representar a letra “U”, foi apresentada a letra da brincadeira cantada “Uni, duni, tê”, que a maioria das crianças começou a cantar e brincar. Em seguida foi solicitado que as crianças recortassem palavras que tivessem a letra estudada, sendo início, no meio ou no final das mesmas, para colar na atividade proposta do livro.

Já na letra “V”, foi mostrada a cantiga “A careca do vovô”, onde foi feita a leitura do texto, cantando, identificando as notas musicais e falando sobre os membros da família de cada estudante. Foi solicitado que cada criança desenhasse a sua árvore familiar, prioritariamente colocando aqueles com quem eles tem mais contato e em seguida nomeando os membros que foram representados nela.

Para representar a letra “X”, foi exposta a letra da história cantada “A Linda Rosa Juvenil”, onde a leitura da mesma foi realizada, cantando e fazendo uma pequena dramatização da história. Em seguida foi apresentado um jogo da memória onde as crianças tinham que relacionar a imagem de algumas bruxas com o nome da história que ela faz parte.

Ao falar da letra “Z”, foi exibida a letra da música “Zoológico”, onde a leitura foi feita observando cada nome de bicho apresentado na mesma, além de cantar e construir um cartaz com recortes de figuras de animais que podemos

encontrar no zoológico, retirados de revistas. Em seguida, foi elaborada uma lista dos animais que estavam compondo o cartaz organizando em ordem alfabética e falando sobre os sons que cada um faz e suas onomatopeias.

As cantigas de roda representam a tradição oral e a cultura brasileira, mas, automaticamente, a criança vai interpretando a letra, e as informações vão para o repertório dela. Assim, a partir desse projeto foi possível desenvolver outras vivências para auxiliar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa, como o ato de recontar as histórias apresentadas nas cantigas de roda que possuem enredos que incentivam as crianças, promovendo a criatividade e a oralidade.

Quando as crianças aprendem uma cantiga, é possível realizar atividades onde elas possam desenhar as cenas descritas na letra e escrevam do seu jeito uma frase sobre as ilustrações feitas. Posteriormente, há a possibilidade de promover sessões de leitura em voz alta onde às crianças leem as letras das cantigas e nessa vivência, algumas crianças que tem dificuldade de aprendizagem podem realizar a leitura de memória e ficam orgulhosas por participarem ativamente da atividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante este período foi possível perceber os avanços de algumas crianças, onde uma delas que não sabia escrever o próprio nome, hoje já realiza o nome completo e já reconhece algumas letras que o compõe. Outra criança que tinha dificuldade de identificar as letras, já consegue reconhecê-las e está iniciando o processo da leitura silábica.

Depois da realização do projeto a autoestima de muitas crianças melhorou fazendo com que elas por muitas vezes realizassem as atividades antes de outras crianças e tornando-as mais participativas.

À medida que as atividades foram acontecendo viu-se que os objetivos estavam sendo alcançados, principalmente com aqueles alunos que tinham um maior acompanhamento familiar. Dentre os êxitos alcançados neste projeto estão crianças que subiram do nível pré-silábico para o silábico, como do nível silábico para o alfabético.

A Avaliação dos alunos se deu através dos registros de observações feitas durante a realização das atividades propostas e pelo teste da psicogênese da linguagem escrita. Desta forma foi possível se respaldar nos Elementos Conceituais

e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (2012):

No âmbito da avaliação formativa, que se refere às práticas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, ela permite guiar e otimizar aprendizagens em andamento, no processo. Por isto, é uma avaliação tão integrada ao processo de aprendizagem, que dele não se separa. Essa modalidade de avaliação reduz o fracasso que pode ocorrer pelo uso de uma avaliação com fins apenas somativos, quando não há mais tempo para melhorias. (2012, p.31)

A avaliação por observação é uma prática educativa que envolve a análise do comportamento, das interações e do desempenho dos alunos em diversas atividades. Através dessa metodologia foi possível obter informações qualitativas sobre o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes, indo além das avaliações tradicionais, como provas e testes. Assim realizou-se uma avaliação contextualizada, qualitativa, contínua e flexível.

Com essa análise teve-se uma visão mais completa do aluno, considerando não apenas o desempenho, mas também habilidades sociais e emocionais. Tendo um retorno imediato, com as observações podemos ajudar os alunos a refletirem sobre seu desenvolvimento e fazendo as intervenções necessárias durante o processo. A avaliação diagnóstica é uma ferramenta poderosa, pois oferece uma visão mais rica e detalhada do aprendizado dos alunos, contribuindo para um entendimento mais completo do desenvolvimento e das necessidades educacionais de cada criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse foi um projeto prático e dinâmico, onde as crianças adoraram aprender a ler através da letra das cantigas de roda, canções de ninar, músicas infantis e brincadeiras cantadas, fora a construção de um livro com atividades muitas vezes construídas com eles. A aprendizagem desse projeto foi mostrada quando as crianças ensinaram as outras durante o recreio, resgatando um pouco de nossa cultura ao realizar as cantigas e brincadeiras cantadas, assim ficou fácil avaliar essa prática e reconhecer que o propósito do projeto foi alcançado.

Observou-se que com a apresentação das cantigas populares nas atividades do livro Alfabeto Musical, foi possível desenvolver o interesse das crianças

para um aprendizado lúdico de forma prazerosa, proporcionando a aquisição do conhecimento de mundo para as crianças, estimulando nesse os momentos de interações e brincadeiras, que são eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e que fazem parte do processo de transição para os anos iniciais do Ensino fundamental.

Aprender brincando é uma atividade necessária e saudável, para qualquer criança, pois assim ela consegue realiza conexões com a vida e com o mundo. O aprendizado do projeto está tendo continuidade nos momentos de intervalo, onde as crianças continuam cantando as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas que aprenderam durante o projeto.

Realizar as brincadeiras de roda em diferentes contextos, durante a aula, no intervalo e encorajando para realizarem com seus familiares também, assim as crianças podem aprender e apresentar novas cantigas, integrando a leitura com a performance. Também aproveitou-se as temáticas das cantigas de roda que falam sobre amizade, natureza e brincadeiras e utilizar a leitura de livros relacionados, ampliando o repertório literário das crianças.

Deve-se incentivar as crianças a analisarem as letras das cantigas, discutindo seu significado e contextos históricos, aprofundando a compreensão literária e crítica e desafiar as crianças a compor suas próprias cantigas de roda a partir de temas que lhes interessam, assim como foi feita uma nova versão para a cantiga "Atirei o pau no gato". Fazendo uma atividade de forma divertida e conectando a leitura com a escrita criativa.

Trabalhar com o 1º ano é muito prazeroso, pois um projeto puxa outro, as crianças sempre nos trazem novidades e com isso temos sempre conteúdo para realizar pequenos projetos, juntamente com os conteúdos a serem ministrados, fortalecendo minha sede de pesquisa e buscando melhores práticas para a sala de aula.

O ponto positivo deste projeto é sempre ver a alegria da criança em aprender algo novo e como cultura brasileira é muito rica, precisaria de mais tempo para apresentar-lhes a riqueza que temos no nosso repertório de músicas infantis. Neste percurso profissional ainda temos os desafios da idade, pois o nosso corpo não corresponde à energia e a imaginação dos alunos de seis anos.

Com certeza essa experiência pode ser replicada por outros professores que vivem realidades similares, pois o material que foi utilizado pode ser adquirido em qualquer lugar seja escola da zona urbana ou rural, seja instituição pública ou privada e pode até ser adaptado para outras séries, ampliando cada

vez mais o repertório a ser trabalhado, não consigo ver dificuldades para realizar o mesmo e os professores que se inspirarem nessa prática só poderão esperar muita alegria no rosto de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

**Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base** – Brasília: MEC / SEF, 2018.

BEDRAN, Bia – **A arte de cantar e contar histórias – Narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria a pratica na sala de aula. Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Arte**. Editora Moderna, 2012.

**Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor)** Linguagens: volume 3. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: 2012.

**Metamorfose da Borboleta (Hermie a lagarta comum)**. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6gSlq4TVWUI>> Acesso em: 05 mar. 2024.

MÖDINGER, Carlos Alberto [et al.] **Praticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PORTO, Amélia. PORTO, Lizia. **Ensinar ciências da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (organizadoras) **Leitura Literária na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.005

# ESCRITA COMPARTILHADA DE TEXTOS NARRATIVOS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Gabriela Barbosa Souza Xavier<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa<sup>2</sup> que teve como objetivo analisar como o desenvolvimento de uma Sequência Didática favorece o uso da narrativa e a apropriação da sua estrutura textual por estudantes de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola do campo, localizada no interior da Bahia. O percurso metodológico da investigação foi organizado em diferentes fases: conhecimento do *lócus*; registro, transcrição e retextualização de narrativas de infância da comunidade camponesa pesquisada; planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática organizada por meio de unidades de leitura com textos narrativos; e, por fim, a análise e avaliação dos efeitos da estratégia de ensino no desempenho da produção textual dos estudantes participantes. Em se tratando deste estudo, objetiva-se analisar uma determinada unidade de leitura que contemplou o trabalho pedagógico com os elementos de uma sequência narrativa: tempo, espaço, personagens e enredo. Como fundamentos teórico/metodológicos, foram definidos os princípios e concepções da Educação do Campo (ARROYO, 2006; CALDART, 2006, 2008; FREIRE, 1987); a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997; 2009) e as discussões sobre propostas didáticas com textos em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SILVA, 1984, 2003). Foram desenvolvidas atividades de leitura e escuta de

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE), [gabrielabsxavier@outlook.com](mailto:gabrielabsxavier@outlook.com).

2 Pesquisa de Doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – código de financiamento 001.

narrativas de membros da comunidade camponesa, e posteriormente, a produção de texto através da dinâmica escrita compartilhada. Por intermédio da mediação pedagógica e da análise das produções textuais, é possível considerar que estratégia de ensino desenvolvida desafia os educandos quando assumem o duplo papel de leitor/autor. Conclui-se que as interlocuções estabelecidas entre sujeitos favorecem o desenvolvimento da escrita de uma forma significativa e comunicativa. Através dos diálogos entre professora e estudantes em sala de aula, é possível favorecer a negociação de sentidos produzidos por meio de um enunciado narrativo, assim como a criação de textos autorais por estudantes de uma escola do campo.

**Palavras-chave:** Escrita, Sequência Didática, Unidade de Leitura, Textos Narrativos, Educação do Campo.

## INTRODUÇÃO

A organização educacional das escolas localizadas no campo tem sido objeto de estudo de investigações científicas, evidenciando a importância de conhecer esse contexto específico da realidade brasileira. Autores como Arroyo (2006) e Caldart (2008) defendem um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a reflexão e reconhecimento do campo como espaço identitário, assim como a socialização dos conhecimentos historicamente construídos por meio de ações didáticas contextualizadas.

Este estudo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como o desenvolvimento de uma Sequência Didática favorece o uso da narrativa e a apropriação da sua estrutura textual por estudantes de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola do campo, localizada no interior da Bahia.

Justifica-se o trabalho pedagógico com a linguagem em escolas do campo, principalmente por dois aspectos: a possibilidade da realização de uma investigação científica no espaço camponês, que, ao longo da história educacional brasileira, possui baixos índices educacionais, o que revela uma necessidade de um olhar diferenciado para a educação desse contexto. Ademais, busca-se analisar os efeitos de uma estratégia de ensino que relacione os conhecimentos científicos e a realidade cultural e local de uma comunidade camponesa, objetivo este almejado pelos movimentos sociais do campo, na luta por uma educação referenciada pela realidade local.

O percurso metodológico da investigação foi organizado em diferentes fases: conhecimento do *lócus*; registro, transcrição e retextualização de narrativas de infância da comunidade camponesa pesquisada; planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática organizada por meio de unidades de leitura com textos narrativos; e, por fim, a análise e avaliação dos efeitos da estratégia de ensino no desempenho da produção textual dos estudantes participantes. Em se tratando deste estudo, objetiva-se analisar uma determinada unidade de leitura, desenvolvida durante o processo de pesquisa/intervenção com estudantes de uma escola do campo, a qual contemplou o trabalho pedagógico com os elementos de uma sequência narrativa: tempo, espaço, personagens e enredo.

## PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como fundamentos teórico/metodológicos, foram definidos os princípios e concepções da Educação do Campo (ARROYO, 2006; CALDART, 2006, 2008; FREIRE, 1987). A busca por uma vida digna para os povos camponeses e a valorização de seus modos próprios de produção em seus espaços de vivência é o que impulsiona e mobiliza as organizações sociais camponesas.

Os movimentos sociais do campo constituem-se enquanto sujeito político coletivo que, em seu embate com o poder público e a organização social e econômica do país, traz à cena as manifestações e demandas do povo que tem sua identidade ligada ao campo enquanto espaço sociocultural. Como objetivo de suas lutas, estas organizações coletivas “[...] não têm apenas uma razão, mas vários objetivos: terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos produtos - alimentos que estão em nossa mesa todos os dias - e também educação de qualidade, educação no e do campo” (BREITENBACH, 2011, p. 119). Essa luta dos movimentos sociais do campo se coaduna com o direito a um modo de vida oposto à ordem mundial/industrial/fábrica/trabalhista regulada e orientada pelo capitalismo e pela constante modernização dos meios de produção. Pensando na função e organização desses movimentos, Ribeiro (2012) afirma que:

[...] O Movimento Camponês é uma unidade em processo de construção, por isso caracterizado como um sujeito político coletivo; é constituído por uma diversidade de formas assumidas pelos movimentos sociais populares, que se organizam para enfrentar os desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho no e do campo, no Brasil [...] (RIBEIRO, 2012, p. 460).

Arroyo (2012, p. 232) afirma que as “[...] lutas por terra-território, pela agricultura camponesa, têm levado a lutas por projetos de campo, de educação, de formação de educadores”. Esses sujeitos coletivos se reúnem em torno de um objetivo comum: demandar a garantia dos direitos sociais, dentre eles a conquista de uma educação de qualidade no/do campo que seja capaz de contribuir para a formação cidadã e atuante dos camponeses. São esses desafios que movimentam as organizações sociais camponesas no intuito de construir uma educação de qualidade e capaz de dialogar com a realidade social, cultural e econômica do campo. Os movimentos sociais do campo se opõem a um conjunto de valores sociais, econômicos e educacionais, e propõem uma nova concepção de educação no e do campo.

[...] E é dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da *Educação do Campo*, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral<sup>3</sup> (FRIGOTTO, 2012, p. 271).

Como resultado dessas lutas e discussões, avanços legais foram garantidos. Em 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que afirma no parágrafo único do artigo 2 que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Propõe-se o diálogo entre os saberes universais e a cultura local através da reorganização curricular da instituição escolar do campo. Ademais, considera-se que o processo educativo não acontece unicamente na escola, mas através da atuação de sujeitos educativos: movimentos sociais, família, sindicatos, dentre outros.

Busca-se que o direito à educação seja garantido para o campo de forma a possibilitar a efetivação do que é definido em lei no que se refere à uma educação contextualizada e de qualidade, e que não se restrinja unicamente à instituição escolar, mas que esta faça parte de uma formação educacional ampla e seja capaz de dialogar com o contexto social onde está inserida.

Os sujeitos camponeses defendem a construção de uma educação emancipadora, considerando que as peculiaridades sociais e culturais precisam ser contempladas quando se pensa em uma prática pedagógica contextualizada e transformadora. Essa concepção de educação peculiar para o campo é justifi-

3 Com base no estudo de Frigotto (2012, p.265), entende-se educação omnilateral como “[...] a concepção de educação que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico [...]”.

cada pela afirmação de que a universalidade dos conhecimentos socialmente construídos, defendida por outras teorias, não contempla as singularidades das minorias sociais, inclusive no que se refere aos povos do campo, aspecto este explicitado por Caldart (2008):

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (CALDART, 2008, p. 74).

A concepção de escola almejada para o campo estabelece que a formação do educando camponês deva partir de sua realidade cultural, econômica e educacional para dialogar com os conhecimentos científicos socialmente construídos. É notável na defesa de Caldart (2008) que a prática educativa nas escolas do campo não se feche em ações pedagógicas direcionadas unicamente aos saberes populares, mas que estes estejam interconectados no processo educacional juntamente com os conhecimentos acumulados ao longo da história, partindo do pressuposto de que a universalidade defendida pelo currículo nacional não contempla os conhecimentos do espaço campesino.

As características temporais, espaciais e culturais precisam ser consideradas no plano de cada ação pedagógica, tendo em vista que cada sujeito se constitui nas relações de intercâmbios sociais. É essa discussão teórica e metodológica que perpassa a investigação da presente pesquisa, faz-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas, didáticas e estratégias de ensino voltadas para o ensino e para a aprendizagem no espaço do campo, considerando os sujeitos em seus espaços de vivência e marcado pelas particularidades sociais, culturais e históricas.

## **A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Em se tratando de uma pesquisa científica que visa analisar uma determinada estratégia de ensino com textos narrativos, a definição de fundamentos teóricos relacionados às concepções de linguagem é um passo relevante, visto que por meio de uma análise aprofundada, o pesquisador se posiciona e esco-

lhe as “lentes” que serão utilizadas para mirar o seu objeto de estudo. Geraldi (2004) afirma que:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação - e por isso uma concepção de ato político - e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão - no nosso caso, a linguagem - com as atividades desenvolvidas em sala de aula [...] (GERALDI, 2004, p. 128).

O papel da linguagem na constituição dos sujeitos e suas singularidades tem sido alvo de discussões no âmbito acadêmico, bem como a reflexão acerca do conceito de linguagem e sua relação com os aspectos sociais e culturais. Fundamenta-se na perspectiva dialógica de linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (1895-1975), orientada em uma filosofia de base metodológica marxista. Nesta concepção, a linguagem e sua materialização em gêneros textuais/discursivos partem do contexto cultural e social e da interação do sujeito falante com o espaço comunicativo.

De acordo com Bakhtin (2009), o ato enunciativo resulta sempre de uma fala anterior e direcionado a um interlocutor, seja ele no ato de fala ou na produção textual escrita - aspecto este que caracteriza a linguagem enquanto interativa, dialógica e social. Através da linguagem, um sujeito transmite uma mensagem ao seu interlocutor, sendo que este enunciado é organizado a partir do objetivo sociocomunicativo da mensagem que se quer transmitir e do público a que é direcionado.

Na perspectiva bakhtiniana, os enunciados variam em tema, contexto de produção e a depender de seu auditório social. Considera-se a interação social entre locutor e interlocutor como uma comunicação verbal que se constrói tendo em vista um objetivo sociocomunicativo com base no contexto de produção, ao mesmo tempo em que são reconhecidas formas estáveis de organização do enunciado através da identificação dos elementos composicionais da estrutura dos diversos gêneros textuais.

Defende-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas com os gêneros textuais em sala de aula, justificado pela importância da mediação pedagógica do professor na interação entre os estudantes e o texto. O uso de estratégias pedagógicas configura-se como um desafio para a instituição escolar que busca promover a realização de práticas de leitura e de escrita significativas para o educando.

Ferramentas didáticas têm sido utilizadas no âmbito pedagógico, tais como: sequência didática, gestos didáticos, projetos pedagógicos, experimentos didáticos, estratégias de leitura, projetos de letramento, escrita de gêneros discursivos multimodais, atividades de leitura literária e oficinas com múltiplas linguagens (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SILVA, 1984, 2003). Nesse sentido, ressalta-se o papel desempenhado pelo professor ao possibilitar meios de aproximação e conhecimento da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais, visto que uma ação pedagógica baseada em práticas de linguagem pode favorecer a autoria e a reescrita de textos por parte dos discentes em sala de aula e no âmbito social.

## METODOLOGIA<sup>4</sup>

Objetiva-se neste estudo analisar uma determinada unidade de leitura que contemplou os elementos de uma sequência narrativa: tempo, espaço, personagens e enredo. O trabalho pedagógico com unidades de leituras possibilita aos educandos o acesso a uma diversidade de textos, bem como à socialização de significados construídos a partir do ato de ler e a produção de novos sentidos e enunciados a partir de três movimentos pedagógicos:

Um possível modelo de leitura para explorar criticamente os textos pressupõe um movimento de interpretação que vai do *constatar* (compreensão individual primeira: leitura preliminar do texto pelo aluno individualmente) passa pelo *cotejar* (partilhar coletivamente, com os colegas e com o professor, as primeiras constatações) e chega ao *transformar* (produzir mais sentidos, elaborar outros textos vinculados à realidade concretamente vivida pelos alunos leitores) [...] (SILVA, 2003, p. 57).

O percurso entre as etapas CONSTATAR - COTEJAR - TRANSFORMAR tem como intuito possibilitar aos estudantes o acesso a configurações textuais, bem como uma formação leitora crítica. Ao iniciar uma unidade de leitura, propõe-se que o estudante realize uma leitura preliminar de um texto e, com base nesta, constate elementos do texto e seu contexto de produção, crie significa-

4 O projeto da presente pesquisa foi avaliado e aprovado para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e encontra-se registrado na referida instituição com o CAAE: 00709618.2.0000.8142.

dos e sentidos que serão socializados no decorrer da estratégia de ensino. O cotejo ocorre mediante a socialização de sentidos de forma coletiva, momento este destinado à troca de impressões e à interação com colegas e professor em sala de aula, tendo como norteador o texto lido.

Foram desenvolvidas atividades de leitura e escuta de narrativa de membros da comunidade camponesa, e posteriormente, a produção de texto através da dinâmica escrita compartilhada – foco da análise desenvolvida nesse estudo. O encontro foi iniciado com a apresentação da temática - “*Travessuras, brincadeiras e eventos no campo*”. Objetivou-se favorecer a produção de uma sequência narrativa pelos estudantes, levando em consideração o sentido do texto, a progressão temática e os elementos de uma sequência narrativa, quais sejam: tempo, espaço, personagens e enredo.

O texto disparador da atividade proposta foi a narrativa intitulada *Carreira de Cavalo*, narrada por um membro da comunidade camponesa. Para constatação de sentidos a partir da leitura, os estudantes foram questionados acerca do objetivo do narrador, do que se tratava o texto, e as reflexões suscitadas a partir do texto lido. A narrativa lida trata de uma experiência vivenciada pelo personagem/narrador, o qual aproveitou uma atividade a ser realizada com os animais no campo para realizar uma travessura. A experiência narrada foi destacada pelos participantes, assim como o cenário, as atividades realizadas pelos personagens no enredo do episódio, além de o narrador ser um membro da comunidade, conhecido pela maioria dos estudantes da turma.

Em seguida, foi desenvolvida a estratégia escrita compartilhada de um texto narrativo na turma – a qual se configura na atividade de transformação de sentidos através da produção de novos textos (SILVA, 2003). Os estudantes foram orientados a produzir uma narrativa explicitando os detalhes do fato narrado para o leitor - onde e quando acontecera, os personagens participantes e o fato ocorrido. Após um determinado tempo da dinâmica, foi solicitado que os estudantes trocassem sua produção com um colega – e este se tornou responsável pela continuidade do processo de narração, levando em conta o que já havia sido escrito pelo primeiro narrador.

Em determinados momentos, os participantes tentaram buscar informações sobre o enredo apresentado pelo colega que iniciara a narrativa para facilitar a continuidade da escrita da história. No entanto, eles foram orientados a seguir apenas a contextualização da história iniciada pelo colega e dar continuidade ao fato e/ou episódio narrado.

Ao final da atividade, cada estudante recebeu o texto iniciado por ele para realização da leitura. Para tanto, foram feitos alguns questionamentos para orientar a discussão coletiva: Como você se sentiu no momento de trocar o texto? Qual foi a sua preocupação quando entregou o texto ao colega? Como foi fazer a continuação da produção textual? A continuação da história mudou muito do que você havia pensado? Comentários acerca das mudanças no enredo possibilitaram o diálogo sobre a importância da progressão temática e da sequência narrativa para favorecer a compreensão do leitor.

Os participantes relataram a preocupação em socializar o texto com o colega devido ao entendimento do enredo já iniciado, visto que não sabiam se o colega entenderia o que tinha sido narrado inicialmente. Ademais, os estudantes destacaram dificuldades em dar continuidade à narrativa iniciada pelo colega. Assim, foram destacadas como importantes estratégias para o processo de produção textual a imaginação e a observação dos detalhes e pistas deixadas no texto pelo narrador inicial.

Buscou-se dialogar com os estudantes sobre a produção textual narrativa e o objetivo sociocomunicativo na produção de um texto, destacando que os leitores podem não conhecer o contexto no qual o fato acontecera e consequentemente haver a necessidade de explicitar as características da situação narrada. O narrador/escritor precisa considerar, portanto, que nem sempre o seu texto será lido por alguém familiarizado com o fato narrado e assim deve ser uma preocupação apresentar as características espaciais, temporais, assim como os personagens, conflito e desfecho do episódio, tendo em vista garantir a compreensão pelo leitor. A seguir, apresenta-se a análise e discussão no que se refere às produções textuais dos estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções textuais<sup>5</sup> foi desenvolvida com base na progressão temática do texto e como foram apresentados os elementos estruturais de uma narrativa. Vinte e dois estudantes participaram da atividade de escrita compartilhada. As narrativas produzidas foram agrupadas da seguinte forma: 4 narrativas de ficção e assombração e 18 narrativas de episódios dos próprios narradores e

<sup>5</sup> As produções são apresentadas da forma como foi escrita pelos estudantes. Não foram feitos revisões ou acréscimos.

histórias relacionadas a outros personagens. As narrativas de ficção são voltadas para enredos com príncipes e princesas, além de narrativas que destinam ações humanas a animais como personagens:

*[...] Às 6 horas da manhã ele estava de pé, quando foi a piscina se deparou com uma pantera nadando. Ainda impactado ao ver a pantera, ele gritou de medo, e a pantera correu atrás dele. Mas, tudo ainda podia piorar ele começou a ver vários bichos o perseguindo, quando ele estava no auge do medo e assombro [...]. (M11)*

*Certo dia uma menina que se chamava Daiane da família dos dragões, nasce e dar o seu primeiro suspiro de vida [...]. (S20)*

*Certo dia eu fui pescar joguei uma tarrafa peguei um peixe, o peixe era tão grande tão grande que criou inteligência própria, ele levantou e saiu andando [...]. (N13 e R18)*

Por outro lado, as narrativas de infância manifestaram experiências vividas no cotidiano por meio de brincadeiras, travessuras, além de experiências familiares e escolares dos estudantes que se apresentam nas produções textuais como narradores personagens, ou por outras pessoas do convívio familiar dos narradores, a exemplo dos seguintes trechos:

*Era uma vez uma menina que estava na aula da disciplina de Educação Física, na cidade de Várzea do Poço. O nome dela era Malu [...]. (P14)*

*Em um dia o meu tio chamou meu avô para ir em um almoço na casa de um amigo em uma fazenda no município de queimadas [...]. (V22)*

*Numa sexta-feira na fazenda harmonia, meu pai e minha mãe foram para nova Fatima, fazer as compras de mercado e eu e meu irmão ficou [...]. (R16)*

*Certa vez, dois homens foram dar uma palestra em minha comunidade sobre uma escola que ficava no município de quixabeira [...]. (E5).*

Em se tratando da produção da introdução da narrativa, afirma-se que 2 estudantes (S20, V23) não explicitaram o marco temporal do episódio narrado, enquanto que 20 utilizaram de expressões e nomes marcadores de tempo no início da narrativa, a saber: 7 participantes (C3, E5, J6, M11, R18, S21, V22) utilizaram expressões como *certa vez*; *certo dia*; *um dia*, a exemplo de: “Certa vez, dois homens foram dar uma palestra em minha comunidade sobre uma escola que ficava no município de quixabeira [...]” (E5); “Certo dia eu estava indo para roça do meu pai, com meu amigo Jeremias [...]” (R18).

Seis estudantes (M12, P14, R15, R16, R17, R19) registraram o tempo a partir da expressão *era uma vez*, como nos exemplos seguintes: “Era uma vez um menino que morava em um lugar chamado Lagoa de Dentro [...]” (R17); “Era uma vez uma menina que se chamava Raila [...]” (R15); “Era uma vez duas meninas que saíam de casa em casa pedindo balde de água [...]” (R16).

Quatro estudantes (A1, K7, L9, M10) utilizaram nomes marcadores de tempo como dias da semana, ano ou idade do narrador na época do episódio: “Meu nome é Kaiki, moro na cidade de Ourolândia, com meus 11 anos em uma tarde de domingo na roça do meu pai [...]” (K7); “numa sexta-feira na fazenda Harmonia meu pai e minha mãe foram para nova Fátima [...]” (A1).

Três participantes (A2, E4, N13) demarcaram que o episódio narrado aconteceu em sua infância ou a partir de advérbio de tempo: *quando era pequeno*, a exemplo de: “Eu me chamo Aline, moro na comunidade do junco, quando eu era pequena gostava muito de frutas [...]” (A2).

No que se refere ao lugar onde aconteceu o fato narrado, 3 estudantes (R16, S20, S21) não o explicitaram, enquanto 19 demarcaram o espaço da narrativa de diferentes formas: 12 estudantes (A2, J6, K7, M12, N13, P14, R15, R17, R18, R19, V22, V23) explicitaram o lugar através da indicação do nome do município ou comunidade, sendo que 1 deste trata de um ambiente fictício (V23). Exemplos são apresentados a seguir:

*Eu mim chamo Nadson, moro na comunidade de São Joaquim. Quando eu era pequeno ia para a roça todos os dias com o meu pai [...].* (N13)

*Era uma vez uma menina que estava na aula da disciplina de Educação Física, na cidade de Várzea do Poço [...].* (P14)

*Era uma vez uma menina que se chamava Raila ela tinha 8 anos, e mora no distrito de Itatiaia.* (R15)

Sete estudantes (A1, C3, E4, E5, L9, M10, M11) apresentaram por meio da indicação do lugar como sítio, casa, bar, fazenda, rua, roça, etc, como nos seguintes trechos: “[...] fui na roça de um cara que plantava fruta, agora rapaz de tudo tinha [...]” (E4); “Eu tava em casa com meu irmão e minha mãe [...]” (L9).

Os personagens dos episódios foram apresentados de diferentes formas pelos estudantes: 5 participantes (A1, C3, L9, M10, V22) indicaram os personagens pela relação de parentesco ou amizade com o narrador; 5 estudantes (E4, E5, M11, R16, S20) indicaram os personagens apenas como homem, mulher, meninos; 12 participantes (A2, J6, K7, M12, N13, P14, R15, R17, R18, R19, S21, V23) apresentaram os personagens pelo nome próprio deles. Apenas 4 estudantes

(A2, E4, R17, R19) indicaram o nome e uma característica do personagem, como nos seguintes trechos:

*Era uma vez um menino que morava em um lugar chamado Lagoa de dentro, ele era muito inteligente e muito esforçado, seu nome era Renato. (R17)*

*Era uma vez um menino chamado Guilherme que é o meu primo eu e ele era muito traquino [...]. (R19)*

*[...] Como eu era uma criança muito malino, fui na roça [...]. (Eduardo)*

Em relação ao enredo narrativo, 17 estudantes (A1, C3, E4, E5, L9, M10, M11, M12, P14, R15, R16, R17, R18, R19, S20, S21, V22) anunciaram o fato ou a ação e continuaram com o registro da ação dos personagens, enquanto 3 estudantes (A2, J6, N13) anunciaram o contexto do fato a ser narrado na introdução do texto e 2 estudantes apenas deixaram pistas do que seria tratado no título do enunciado (K7, V23).

Quando se trata da segunda parte da atividade, a qual tinha como intuito dar continuidade à narrativa iniciada por um colega, levando em consideração as especificidades do fato já apresentadas na introdução pelo primeiro narrador, afirma-se que 21 estudantes acrescentaram elementos ao fato narrado por meio do registro de ações e reações dos personagens participantes, enquanto 1 estudante não acrescentou informações ao texto.

Dos 21 estudantes que acrescentaram informações ao texto, 20 levaram em consideração a introdução da narrativa apresentada pelo primeiro narrador, dando progressão temática ao enunciado, a partir da caracterização e desenvolvimento do episódio narrado, enquanto 1 estudante apresentou um novo episódio sem conexão com o início da narrativa, como pode ser observado a seguir:

*Eu mim chamo Nadson, moro na comunidade de São Joaquim. Quando eu era pequeno ia para a roça todos os dias com meu pai. Certo dia eu fui pescar joguei uma tarrafa peguei um peixe, o peixe era tão grande [...]. (N13 e R18)*

O primeiro narrador apresenta a roça como o cenário do episódio a ser narrado. Já o segundo narrador muda o enredo, traçando a realização de uma pesca vivenciada por ele como fato a ser apresentado na produção textual.

Já no que se refere ao papel do narrador diante do episódio ou situação narrada, foi evidenciada a dificuldade de 1 estudante na continuação da escrita

da narrativa, visto que o texto foi iniciado como uma narrativa autobiográfica de infância e quando trocado com o colega, este assume o papel de narrador/observador. Este aspecto pode ser notado no trecho a seguir:

*O pé de goiaba*

*Eu me chamo Aline, moro na comunidade do Junco, quando eu era pequena gostava muito de frutas, eu e minha irmã Patrícia não aguentava ver um pé de goiaba...*

*la subi para comer ela era muinto gulosa mais Aline era mais quando as duas subiu as galhas balançou e veio um vento forte [...].(A2 e R19)*

É notório que o primeiro narrador iniciou o texto expondo uma narrativa autobiográfica, colocando-se como narrador participante da narrativa. Por outro lado, o segundo narrador retoma a história, mas continua a escrita como um observador da ação, o que compromete a progressão da narrativa.

A partir da identificação e da análise dos elementos presentes nas produções textuais dos educandos, afirma-se que a apresentação e a caracterização da situação ou episódio narrado constituem uma das estratégias que podem ser utilizadas na escrita compartilhada de um texto narrativo, por possibilitar a continuação da narrativa por um segundo narrador. A partir da contextualização inicial, da apresentação do lugar, tempo e personagens, o narrador dá dicas dos encaminhamentos do episódio narrado. Esse aspecto pode ser visualizado no trecho a seguir:

*A primeira vez que fui pro rio*

*Meu nome é Kaiki, moro na cidade de Ourolandia. Com meus 11 anos em uma tarde de domingo na roça de meu pai estava toda minha família reunida.*

*E eu estava sem fazer nada e meus primos Gilmar e Gustavo mim chamaram ... para ir no rio que ficava na roça a frente da casa, concordei e nós fomos. Chegando lá entramos e meu primo Gustavo falou:*

*\_ Vamos brincar de pega-pega?*

*Eu e Gilmar concordamos só que antes da gente começar a brincar as vacas e os bois vinham beber água só que tinha um boi nelore e era brabo, enfizamos o boi ele nos enrabou e saímos correndo em direção a casa, so que antes da casa tinha uma cancela, meus primos conseguiram passar por cima e eu tentei pela cerca mas fiquei enganchado e o boi mim deu uma cabeçada e fui para o hospital todo ranhado [...]. (K7 e A1)*

Constata-se que o segundo narrador retomou a informação dada no título pelo primeiro narrador em relação à ida ao rio para continuar a história. A men-

ção do espaço da narrativa no título foi o desencadeador de todo o episódio, o que possibilitou a progressão temática da narrativa. Já o segundo narrador resgatou os personagens evidenciados no início da narrativa para acrescentar elementos novos ao fato narrado.

Destaca-se também que, em 1 caso, o segundo narrador enfatizou algumas causas para justificar o enredo inicial feito pelo primeiro narrador, como forma de entrelaçar os detalhes novos do enredo criado, como pode ser discutido a partir desta narrativa:

*Era uma vez duas meninas que saíam de casa em casa pedindo balde de água ai ela chegou na casa de uma mulher e disse: Ei mim da um balde d'água ai a moça pegou o balde e foi buscar a água e daí a menina ficou esperando no portão, a moça riu pegou e entregou o balde com água para a menina daí a menina foi se embora.*

*No outro dia a menina passou pedindo sacola para colocar manga que ela estava na mão, essas mangas ela tinha pedido para outro vizinho do lado.*

*Essa menina todos os dias ela saía pedindo comida, roupa, calçado e varias outras coisas porque a mãe dela não tem condições para comprar as coisas para colocar dentro de casa.*

*Ela não tem condições e tudo que você pede para ela fazer ela faz porque quando as pessoas pedia para ela ajudar ela estava disponível no momento porque ela sabia que se ajudava as pessoas dava alguma coisa para ela. (R16 e P14)*

O segundo narrador evidencia as causas que justificam as ações da personagem protagonista do evento narrado, o que podemos constatar no seguinte trecho “[...] porque a mãe dela não tem condições para comprar as coisas para colocar dentro de casa”. Há uma reflexão acerca do contexto social de vivência da personagem – o que se configura uma justificativa para a ação da personagem durante o fato narrado. Nota-se também que o narrador que iniciou o enunciado indica duas personagens na introdução do episódio; no entanto, ao longo da narrativa apenas a ação de uma menina segue sendo abordada - o que compromete o desenvolvimento do enredo tendo em vista a apresentação das personagens participantes do episódio. Por sua vez, o segundo narrador continua a narrativa da história de uma menina e não chega a mencionar a segunda personagem mencionada inicialmente.

É importante destacar também que os estudantes utilizaram de expressões marcadoras de tempo e de ligação para retomar o fato narrado e dar continuidade a partir da sua perspectiva, a exemplo de *aí*, *daí* e *quando* – elementos

estes característicos do ato de narrar, visto que uma história é produzida a partir do objetivo sociocomunicativo de contar algo situado no tempo e no espaço.

Com base na leitura dos textos escritos, foi possível levar em conta também a potencialidade do ato de narrar para a constituição social e cultural do sujeito, visto que, ao contar as experiências vivenciadas, os estudantes também apresentam temas presentes e importantes para a nossa sociedade.

Por intermédio da mediação pedagógica e da análise das produções textuais, é possível ponderar que a dinâmica da escrita compartilhada desafia os educandos quando assumem o papel de leitor e autor do texto, visto que, ao iniciar a narrativa, os estudantes são instigados a explicitar os detalhes do fato narrado para que este fique inteligível ao seu leitor. Por outro lado, ao receber a narrativa do seu colega, este assume o duplo papel de leitor/autor do texto. É possível dizer que esta é uma dinâmica que mobiliza a participação dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma prática/ação educativa que possibilite conhecer e transformar a realidade do campo em diálogo com os conhecimentos científicos é a proposta que movimenta a Educação do Campo. Para tanto, estratégias de ensino devem ser planejadas com o intuito de favorecer um ensino formal que dialogue com os sujeitos que ali residem e constroem um vínculo de pertencimento – pressupostos estes que nortearam o desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem com textos narrativos no contexto escolar camponês.

As atividades de leitura e escuta de enunciados organizadas através da estratégia de ensino unidades de leitura, possibilitaram a constatação e o cotejo de sentidos acerca das histórias de infâncias camponesas, e desencadearam no ato de produção de novos textos pelos estudantes participantes da ação pedagógica, os quais refletem e refratam eventos narrados na infância do sujeito camponês.

É interessante notar que a referência do campo como espaço da narrativa lida como disparadora da ação pedagógica chamou a atenção dos alunos que ali vivem – o que demarca uma questão de construção de relações afetivas com o lugar de vivência na constituição do indivíduo enquanto ser social e cultural. Salienta-se que a memória individual do narrador, ao apresentar a sua expe-

riência, também manifesta aspectos que são partes de um acervo cultural que pertence a uma coletividade.

No que se refere ao trabalho pedagógico, considera-se que a linguagem, em sua multimodalidade escrita, oral e imagética, pode favorecer a mediação docente em sala de aula para ensino da estrutura formal da língua, através do ensino/aprendizagem de gêneros e tipologias textuais.

Em se tratando da metodologia da escrita compartilhada, foi notório um interesse por parte dos educandos em explicitar o que pretendia narrar e estabelecer comparações com o que foi salientado pelo colega – situação esta que possibilita considerar que as interlocuções estabelecidas entre sujeitos favorecem o desenvolvimento da escrita de uma forma significativa e comunicativa. Através dos diálogos entre professora e estudantes em sala de aula, é possível favorecer a negociação de sentidos produzidos por meio de um enunciado narrativo, assim como a criação de textos autorais por estudantes camponeses. Espera-se que este trabalho possa contribuir para as discussões sobre a educação no/do campo, assim como a valorização dos saberes e narrativas culturais deste espaço social e identitário.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-236.

ARROYO, Miguel González. Que Educação Básica para os povos do campo? **Boletim da Educação**, São Paulo, v.1, n.11, p. 125-135, set. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, 203p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB de 3 de Abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília, DF, [2002]. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 08 mar. 2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 121, Jun. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/12304-Texto%20do%20artigo-52461-1-10-20110606.pdf Acesso em: 27 nov. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, MDA, 2008, p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. **Boletim da Educação**, São Paulo, v.1, n.11, p. 137-149, set. 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 127-131.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.1, p. 459-490, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gpsDqkLzbnrWnjqjMPPZ8CR/?lan?g=pt> Acesso em: 24 de out. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de Leitura - trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.006

## ALFABETIZAÇÃO: DA BNCC A UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Adriana Rafacho da Cunha Oliveira

### RESUMO

Este trabalho trata das concepções de alfabetização presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo Paulista e nos documentos dessa política adotados por um município do interior paulista. A BNCC é um documento oficial, de caráter normativo, norteador e prescritivo, que define o conjunto das aprendizagens essenciais para todos os alunos brasileiros. A partir desta foram elaborados os currículos estaduais e municipais, a fim de garantir uma adequação à realidade local. Em nosso estudo o currículo analisado será o Currículo Paulista (elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) e como concepção de alfabetização é proposta e apropriada por um município paulista, que segue o currículo estadual. Nesta pesquisa, analisaremos por meio da pesquisa documental, as concepções da política de alfabetização a partir da implantação da BNCC, perpassando o Currículo Paulista e findando na análise da apropriação deste último em um município do interior paulista. O objetivo geral é identificar as concepções de alfabetização subjacentes na Base Nacional Curricular Comum, no Currículo Paulista e nos documentos de uma Secretaria de Educação de um município do interior do estado de São Paulo. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental, realizada a partir de documentos de âmbito federal, estadual e municipal. Os dados da pesquisa serão analisados à luz do referencial teórico de Stephen Ball, com base nos ciclos de políticas educacionais, podendo a partir deste, caracterizar o processo da política de alfabetização em três facetas, a política proposta, a política de fato e a política em uso, identificando as concepções de alfabetização nas esferas: federal, estadual e municipal.

**Palavras-chave:** Alfabetização, BNCC, Implementação, Currículo.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca ampliar e aprofundar a discussão sobre a concepção de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a um município do interior paulista, analisando documentos oficiais como a própria BNCC, o Currículo Paulista, utilizado e apropriado pelo município em estudo.

A Política Pública de Alfabetização em uso atualmente, e está inserido no campo das políticas educacionais, que de acordo com a Constituição Federal de 1988, preceitua o Artigo 6º, a educação como um dos direitos sociais como proteção à infância, assim como no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

O processo de alfabetização é uma das mais importantes etapas do desenvolvimento educacional da criança. No Brasil, ele é desenvolvido de acordo com as instruções normativas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, que norteia os objetivos de aprendizagens para todos os estudantes brasileiros, de modo que tenha todos os seus direitos de aprendizagem garantidos e desenvolvimento, de acordo com orientações do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A Base traz no componente curricular de Língua Portuguesa, o tema da alfabetização, em que afirma que deve ser uma continuidade das aprendizagens familiares e da educação infantil; prioriza que a alfabetização deve ser concluída nos dois primeiros anos do ensino fundamental inicial (1º e 2º anos).

Ressaltamos que este estudo possui abordagem qualitativa, do tipo documental, realizada a partir de documentos de âmbito federal, estadual e municipal. Os dados da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico de Stephen Ball, sociólogo inglês, com base nos ciclos de políticas educacionais, que de acordo com Mainardes (2006) é utilizado como um referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais. A partir desta análise será possível caracterizar o processo da política de alfabetização em três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso, se enquadrando na implantação da política de alfabetização. De acordo com Mainardes (2006), a primeira faceta

refere-se à política oficial. A política de fato é constituída pelos textos políticos e legislativos que dão forma à política e a política em uso são os discursos e as práticas institucionais dos profissionais que atuam no nível da prática.

Nosso problema de pesquisa consiste em analisar como a política de alfabetização é concebida nas três esferas, a política federal, a estadual, e a municipal (de um determinado município paulista). Segundo Santos (2018) a alfabetização tornou-se uma preocupação do campo político a partir de 1889, com a Proclamação da República e a necessidade da organização da instrução pública, e vem, ao longo dos anos, sofrendo transformações de acordo com as políticas educacionais vigentes.

Para a execução do trabalho, o objetivo geral é identificar as concepções de alfabetização subjacentes na Base Nacional Curricular Comum, no Currículo Paulista e nos documentos de uma Secretaria de Educação de um município do interior do estado de São Paulo. Para tanto, utilizaremos os documentos oficiais que prescrevem o modelo de alfabetização a ser seguido em cada um deles.

Em consonância os objetivos específicos são:

- Identificar os pressupostos teóricos sobre alfabetização subjacentes à BNCC e ao PNA, indicando possíveis aproximações e distanciamentos entre os documentos;
- Identificar os pressupostos teóricos sobre a alfabetização subjacentes ao Currículo Paulista, e analisar os documentos que norteiam a implantação do Currículo Paulista no município a ser analisado;
- Relacionar as concepções de alfabetização nas esferas: federal, estadual e municipal.

Esperamos que a pesquisa contribua para um melhor entendimento da concepção de alfabetização presente na BNCC e seus desdobramentos nos diferentes níveis de governo. Além disso, a pesquisa poderá identificar possíveis tensionamentos e desafios na implementação da política de alfabetização, bem como propor sugestões para a melhoria das práticas pedagógicas e a formação de professores.

A pesquisa trará resultados que poderão beneficiar tanto os gestores educacionais quanto os profissionais da educação, ao fornecer informações sobre as práticas de alfabetização adotadas, bem como sobre as necessidades espe-

cíficas do município em relação à implementação da BNCC nessa etapa da educação.

## METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando como método a análise documental e está inserida no campo de políticas públicas educacionais. De acordo com Gil (2008, p. 45 apud Cechinel, 2016, p.2), a pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico muito utilizado em ciências humanas e sociais, visto que a maior parte das fontes escritas são a base do trabalho de investigação. De acordo com o objeto de estudo e dos objetivos, a pesquisa documental pode se constituir como principal caminho de concretização da investigação ou como instrumento metodológico complementar. Igualmente, permite realizar análises qualitativas sobre determinado fenômeno, mas também é possível fazer análises quantitativas, quando se analisam bancos de dados com informações numéricas. ( Sá-Silva et al, 2009).

Para a realização da pesquisa, seguimos as seguintes etapas: definir os objetivos da pesquisa documental, ou seja, quais perguntas pretendemos responder a partir da análise dos dados; organizar o material, ou seja, definir categorias que sejam pertinentes aos objetivos do trabalho; analisar as informações, que compreende a política nacional de alfabetização, ao final da pesquisa, já com as fontes organizadas e classificadas, fazer a análise das informações e relacioná-las aos questionamentos previstos na formulação do problema de pesquisa.

A partir da leitura destes documentos e da bibliografia utilizada, foram realizados registros descritivos sobre cada um dos objetivos específicos, culminando na análise à luz do referencial teórico metodológico de Stephen Ball, que é um método para análise de políticas, que inicialmente surgiu em 1992. De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do “ciclo de políticas”, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade

de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (Mainardes, 2006, p.49).

Ball (1992) apresenta este método como um instrumento heurístico, como uma proposta flexível, que veio contrapor com os modelos lineares que eram utilizados até a década de 1990. O autor traz em seus escritos o compromisso de seu trabalho com os professores, os sindicatos e os movimentos educacionais. O pesquisador nos faz refletir sobre a importância de seu trabalho no campo da política educacional, assim como a sua clareza de que seu trabalho é sempre inacabado e provisório, conduzindo-nos a pesquisar e a procurar compreender sempre mais sobre o campo das políticas educacionais. (Lopes, 2011)

O método surgiu a partir dos interesses de Stephen Ball e Bowe (1992) em estudar a reforma educacional e a implementação do currículo nacional da Inglaterra, e a priori foi concebido em três facetas, a política proposta (oficial), a política de fato (textos) e a política em uso (prática). Mais tarde os autores verificaram que era preciso reformular o método, pois o consideravam muito fechado e apresentaram uma nova proposta, também em três esferas, porém distintas das primeiras, o contexto de Influência, o contexto de produção de texto, e o contexto da prática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (Freire, 1981, p 13).

Freire (1981), na citação acima, afirma que a alfabetização é uma questão política e não um problema de linguística, nem pedagógico ou metodológico, como vem sendo discutido há tempos.

Ao pesquisarmos sobre a questão da alfabetização podemos verificar que desde há muito tempo é um problema social, pois de acordo com (Machado de Assis 1876 apud Mortatti 2021, p.56) “a nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler, desses uns 90% não leem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância”. Durante a história da alfabetiza-

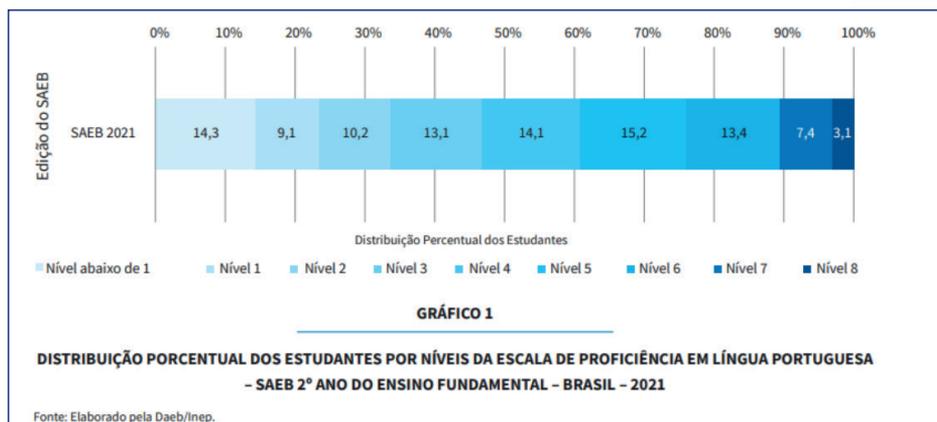
ção muito se foi questionado sobre as formas de ensinar; os métodos sintéticos ou os métodos analíticos eram questões que sempre foram vistas como fatores que justificaram o porquê do fracasso na alfabetização, colocando a culpa nos professores e nas famílias.

De acordo com dados das avaliações aplicadas pelo governo federal podemos verificar que a alfabetização fará ainda parte das agendas por um grande tempo, visto os números de crianças que ainda não são alfabetizadas na idade prevista pela Base Nacional Comum Curricular. O SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que de acordo com a sua apresentação é o conjunto de avaliações aplicadas a cada dois anos a todos os alunos da rede pública e aos alunos da rede privada por amostragem para realizar diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Os instrumentos são aplicados desde 1990, e passaram por mudanças ao longo do tempo, sendo que a partir de 2019 foi aplicado pela primeira vez aos alunos do segundo ano do ensino fundamental.

De acordo com os dados apresentados no relatório do SAEB de 2019 foram selecionados para fazer o teste do 2º ano do ensino fundamental, 84.273 alunos, pertencentes a 3.585 turmas de 2.795 escolas. O teste aplicado pelo SAEB de Língua Portuguesa avaliou os alunos de escolas públicas e particulares.

Abaixo apresentamos um recorte do site do SAEB de 2021, com os índices de alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental. Este recorte foi realizado em razão da orientação prescrita pela Base Nacional Comum Curricular, de que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental.

**Figura 1:** Distribuição porcentual dos estudantes por níveis de proficiência em Língua Portuguesa - SAEB 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Relatório do SAEB 2021 - p.37

Nestes gráficos podemos verificar a distribuição percentual dos estudantes brasileiros matriculados no 2º ano do ensino fundamental, pelos níveis da escala de proficiência. A escala de proficiência de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental possui oito níveis. Em cada um desses níveis estão localizados conhecimentos ou habilidades aferidas na avaliação. No nível 1, estão as habilidades ou os conhecimentos específicos menos complexos no processo de alfabetização e, no nível 8, os mais complexos. No ano de 2021 23,4% dos alunos se encontram nos níveis 1 e 2. A partir destes dados podemos inferir que essas crianças não têm domínio das habilidades ou conhecimentos menos complexos específicos correspondentes ao seu ano escolar. A maioria dos estudantes alcançou os níveis 5 e 6 da escala, nos resultados dos dois anos de aplicação do exame, enquanto os níveis mais desejados sete e oito foi alcançado por uma minoria.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2024 p.2), “no Brasil, em 2022, havia 9,6 milhões de pessoas com 15 anos de idade, ou mais, analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,6%”

A partir da leitura destes dados podemos perceber como a alfabetização mantém-se na demanda de políticas públicas educacionais, como uma necessidade da social, haja vista que, é um problema que, no Brasil, persiste há séculos, ou seja é um problema de política pública que apresenta um longo trajeto para que seja solucionado, para que tenhamos em nosso País, todas as crianças, jovens e adultos plenamente alfabetizados.

No ano de 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005/2014, que destaca a importância de ter uma Base Comum, na Meta 7, estratégia 7.1:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil, 2014)

A determinação de todos esses documentos inclui uma Base como referência nacional para a construção dos currículos dos sistemas e das redes escolares em nível de Estados, Distrito Federal e municípios, assim como as propostas pedagógicas das unidades escolares. Com a instalação da BNCC em 2017, ela

se tornou uma diretriz na política nacional da educação básica para alinhamento de ações no que diz respeito à formação de professores, à elaboração de conteúdos educacionais, à avaliação, e aos critérios de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação.

A BNCC de acordo com o pacto federativo firmado pela Lei nº 13.005/2014, depende da articulação entre estados e municípios para que o objetivo do documento seja concretizado. De acordo com o documento, nesta pactuação cada esfera tem funções e atribuições diferentes. Em nível federal a responsabilidade é de revisar a formação do professor para que este esteja de acordo com o que é descrito na BNCC; também compete à União a organização de materiais pedagógicos e a avaliação dos sistemas. Para tais ações, o Ministério da Educação e da Cultura conta com órgãos de apoio, como, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Neste contexto da produção das leis, de materiais, e de avaliação, de acordo com o ciclo de políticas, a União, é representada pelo contexto de influência, sendo a macropolítica, local em que as leis são originadas, porém, podemos também, analisar a União no contexto da prática pois, em relação à questão da revisão da formação do professor, sua influência perpassam pela interpretação das universidades e de seus agentes, os professores universitários, que interpretarão a lei, o texto político, de acordo com seu referencial teórico, suas vivências e experiências, podendo até mesmo, a recriar um conceito de acordo com o seu entendimento, afetando diretamente o contexto da prática que irá acontecer na sala de aula, quando o aluno, formado por esse professor, estiver atuando em uma determinada rede, e, por força de lei, aplicando o currículo de seu Estado, de seu município, ou ainda de uma rede particular. Como Ball (1993 apud Mainardes, 2006 p. 53) o texto político adquire sentidos, significados, tornando-se discurso, sendo que o discurso de maior poder, refere-se ao texto publicado pelo governo federal, mas na apropriação deste, por meio da (re)interpretação, outros discursos são formados diante do contexto da prática. Isso ocorre, pois, como afirma Ball (1992), os contextos não são rígidos, nem estáticos, e que é necessário articular as perspectivas macro e micro.

A BNCC é constituída em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo nosso foco de análise nesse documento, a alfabetização e o letramento, que estão apresentados na etapa do ensino fundamental, na área de linguagens, nas competências específicas do componente de

língua portuguesa, nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Com o propósito de garantir o domínio de competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades essenciais que são relacionadas aos objetos de conhecimento, que são os conteúdos, conceitos e processos, que são organizados em unidades temáticas.

Ao adentrarmos mais um pouco na análise da Base, sobretudo na parte do ensino fundamental, componente curricular da língua portuguesa, o texto diz que o ensino fundamental é continuidade da educação infantil, mas é nos primeiros anos do ensino fundamental que a alfabetização será efetivada. De acordo com a BNCC (2017)

é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, estratégias que visam que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), desta forma desenvolvendo 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.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Em seu capítulo II, que trata do planejamento e organização, temos no artigo 5º:

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. §2º

A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada (Brasil, 2017).

Apoiado neste documento, o estado de São Paulo criou suas próprias diretrizes curriculares, que são utilizadas na rede estadual e em alguns municípios, como o em estudo. Assim, neste trabalho, analisamos a implementação da área de linguagens, componente curricular da Língua Portuguesa, nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito à área da alfabetização, nosso objeto de estudo.

O Currículo Paulista, que entrou em vigor em 2018, contempla as competências gerais apresentadas na BNCC e define e explicita as competências e as habilidades essenciais com foco no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Assim sendo, o Currículo, com o firmamento do pacto entre estados e municípios, tem o compromisso de assegurar educação de qualidade a todos os estudantes.

De acordo com Sacristán (2013), a definição de currículo pode ser como algo simples, ou seja, o que o aluno estuda, mas quando entendemos as dimensões que se cruzam em seus dilemas e situações, verificamos que não é tão simples e inocente o quanto se apresenta.

Pacheco (2003, p. 5) acredita que:

O currículo pode ser concebido como o espaço em que se desdobram, nas escolas e nas salas de aula, os fenômenos relacionados ao conhecimento escolar. Esse espaço, em meio às relações sociais que se travam entre professores e alunos, nas quais o conflito e o poder constituem ingredientes essenciais, contribuiu significativamente para a formação das identidades sociais de nossos estudantes. São compreensíveis, portanto, a notável ênfase no currículo e a crescente promoção de reformas curriculares em inúmeros países do mundo.

No tocante à alfabetização, o Currículo Paulista concentra os esforços nos dois primeiros anos do ensino fundamental, para que as crianças estejam completamente alfabetizadas até ao final do segundo ano, o que converge com a BNCC, como podemos comprovar pelo quadro abaixo:

**Quadro 1-** Competências Específicas de Linguagens para o ensino fundamental

BNCC	CURRÍCULO PAULISTA
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação	3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. 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.	5. 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.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: São Paulo, 2019, p. 25.

O quadro acima mostra que as competências específicas da área de linguagens da BNCC foram reiteradas na íntegra no Currículo Paulista. Adentrando o componente curricular Língua Portuguesa, temos a relação de competências específicas para o ensino fundamental:

**Quadro 2** -Competências específicas de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC.	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO PAULISTA.
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.	4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.	5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.	7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC.	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO PAULISTA.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).	8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. 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.	9. 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.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.	10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 87) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 73).

Assim sendo, verificamos que todas as competências do componente curricular Língua Portuguesa apresentadas na BNCC são reiteradas no Currículo Paulista sem nenhuma modificação.

O Currículo Paulista, que foi apresentado em agosto de 2019, seria implementado nos municípios do Estado a partir do ano de 2020. Com a Pandemia da Covid-19, os entes federados tiveram que propor ações emergenciais. No ano de 2021, o município do interior do Estado de São Paulo em estudo, de acordo com o Decreto nº 11.181, de 26 de janeiro de 2021, que dispõe sobre normas para o funcionamento dos serviços da Secretaria Municipal de Educação em caráter excepcional, estabelece as diretrizes para atendimento aos estudantes no ano letivo de 2021, e dá outras providências, propondo em seu Artigo 2º (2021, p.4) que a Secretaria Municipal de Educação estabeleça diretrizes aos estudantes para garantindo providências, a qual ressaltamos: “§ 16. Definir os objetivos de aprendizagem e habilidades essenciais do currículo a serem priorizados”.

A Resolução SME nº 008, de 26 de fevereiro de 2021, estabelece normas para o funcionamento dos serviços da Secretaria Municipal de Educação, em caráter excepcional, e estabelece as diretrizes para atendimento aos estudantes

no ano letivo de 2021 e dá outras providências para o planejamento do mesmo ano, destacando na Seção II- Dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, no Artigo 7, o cumprimento do disposto no caput do artigo 2 da presente Resolução:

I. na Educação Básica, ao processo educativo que visa ao atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, previstos para cada etapa educacional, expressos nas competências previstas na BNCC e no Currículo Paulista desdobradas nas propostas pedagógicas das unidades escolares (Franca, 2021b, p. 21).

No Artigo 8, da Resolução SME nº 008, de 26 de fevereiro de 2021, fica instituído que, em caráter excepcional, a Rede Municipal de Ensino de Franca:

Art. 8º. Excepcionalmente, devido à pandemia da COVID-19, a Rede Municipal de Ensino de Franca fará a adoção de um continuum curricular de 02 (dois) anos escolares contínuos, 2020-2021, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e as normas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. (Franca, 2021b, p. 21)

Conforme o Decreto nº 11.181/2021 e Resolução SME Nº 008/2021, o planejamento pedagógico do ano de 2021 foi elaborado considerando o que foi ensinado em 2020 com base nas habilidades focais, com a reflexão do que foi aprendido e o que precisa ser ensinado e aprofundado, tendo como referencial o Currículo Paulista.

No ano de 2022, de acordo com a Resolução nº 007, de 03 de fevereiro de 2022, são estabelecidas normas para o funcionamento dos serviços da Secretaria Municipal de Educação e as diretrizes para atendimento aos estudantes no ano letivo de 2022, além de dar outras providências. No Capítulo II - do Processo Ensino e Aprendizagem, Seção I - Dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, no Artigo 10 e Artigo 11, apresentam-se orientações para a flexibilização do Currículo, a fim de garantir as competências previstas na BNCC e no Currículo Paulista.

Para o planejamento escolar de 2022 foi elaborado o material Plano de Ação-Mapas de Foco/2022, visando apoiar e orientar o Planejamento Escolar do ano letivo em curso. O Plano de Ação - Mapas de Foco/2022 define, a partir do Currículo Paulista, as habilidades que devem ser priorizadas considerando

critérios de relevância, pertinência, integração e viabilidade, considerando a progressão das aprendizagens.

O Mapa de Foco foi utilizado nos anos de 2022 e 2023, sendo que neste último foi organizado o material Quadro Resumo, do Plano de Ação dos Mapas Focais, onde estão elencadas as habilidades focais, as habilidades relacionadas aos objetos do conhecimento nos 4 bimestres do ano letivo.

A partir do ano de 2024, a Secretaria Municipal de Educação de Franca não utiliza mais os Planos de Ação - Mapas de Foco, pois o Currículo Paulista está sendo implementado em sua totalidade.

Assim, temos que a concepção de alfabetização, prescrita na BNCC, foi contemplada pelo Currículo Paulista e este foi contemplado integralmente a implementação no município de Franca, mesmo sendo o município integrado ao Sistema Estadual de Educação nos termos do parágrafo único do artigo 11 da Lei Federal n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996, a qual propôs ações de ordem municipal para que a implementação fosse efetivada.

Ao relacionarmos esta implementação ao ciclo de políticas, Stephen Ball, Bowe e Gold (1992) apresenta a composição por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Respectivamente, o contexto da política proposta, o contexto da política de fato e o contexto da política em uso, sendo ampliado em 1994 mais 2 contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto da influência é representado pelos contextos políticos que demonstraram a necessidade de um documento orientador comum para todo o país desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal. O contexto da produção de texto é demonstrado pelo texto da BNCC e dos textos políticos acerca da Base Nacional Comum Curricular. O contexto da prática tem como referência a BNCC, como documento orientador na construção do Currículo Paulista, e este também, na esfera estadual, pode ser considerado dentro do contexto da produção de texto, pois é o texto oficial para que os municípios do Estado de São Paulo, implementem-no em suas redes. O contexto da produção de textos deriva dos materiais produzidos para implementar o Currículo e atinge o contexto da prática, por meio dos materiais de formação, materiais de apoio (Habilidades Essenciais, Caderno do Aluno, Caderno do Professor). Este contexto também é constituído por outros atores, como por exemplo, o Instituto Reuna, que elaborou os mapas de foco com apoio de outros órgãos da rede privada. Essa política, ao ser recebida no município em estudo, é analisada e

implementada de acordo com orientações do governo do estado de São Paulo, mas também com orientações de cunho próprio, como verificamos nas resoluções, decretos, comunicados e organização de material próprio pelos agentes da Secretaria Municipal de Educação de Franca. Quanto ao contexto dos resultados, não é possível ainda ter dados, visto que toda essa implementação é muito recente e está em processo. Assim, verificamos que o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball não é estático, mas sim interligado pelas arenas que o compõem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa busca ampliar e aprofundar a discussão sobre a concepção de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até sua adaptação por um município do interior paulista, buscando compreender como a política de alfabetização se materializa nos diferentes níveis de gestão educacional. Para tanto, analisamos documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e os documentos orientadores produzidos pelo município para a implementação do Currículo Paulista. Toda essa análise foi realizada tendo como metodologia o ciclo de políticas, instituído por Ball e Bowe (1992).

Ao analisar os documentos oficiais, constatou-se que a BNCC apresenta uma concepção de alfabetização que valoriza a continuidade das aprendizagens da Educação Infantil, a conclusão do processo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e a articulação com outras áreas do conhecimento. O Currículo Paulista, por sua vez, alinha-se à BNCC, detalhando as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nessa etapa.

A implementação do Currículo Paulista no município em estudo, aconteceu de forma gradativa, devido à pandemia da Covid 19. Ao longo dos anos foram feitas orientações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação às unidades escolares, sendo que nos anos de 2020 e 2021, foram desenvolvidas as habilidades essenciais da BNCC, de acordo com orientações da Secretaria Estadual de Educação, nos anos de 2022 e 2023 foram desenvolvidas as habilidades focais da BNCC, sendo que o Currículo Paulista foi implementado de forma integral no ano letivo de 2024.

Sobre o ciclo de políticas foi possível analisar a interrelação dos contextos em cada uma das políticas, e como, principalmente, o contexto da influência e o contexto da prática são influenciados pelas relações de poder.

Consideramos que a presente pesquisa contribui para o debate sobre a implementação da BNCC, evidenciando os desafios e as oportunidades envolvidas nesse processo. Os resultados obtidos podem subsidiar a elaboração de propostas para a melhoria da formação de professores, a produção de materiais didáticos alinhados à BNCC e o acompanhamento da implementação da política de alfabetização nos municípios.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais questões e dilemas**. – São Paulo: Cortez, 2011.288 p.

BOWE, R., BALL,S.J., GOLD,A., **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. 1992. United Kingdom of Great Britain and Northern .Disponível em Ireland.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000170696>. Acesso em 10 de jul.de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.2017, 466p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 22 abr.. 2023.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), acesso em 10 de julho de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-l-ei-n-13-005-2014>, acesso em 10 de jan. de 2024.

BRASIL, **Portaria Nº 331**, De 5 De Abril De 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritedRedirect=true>,acesso 10 de abril de 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1995. 189p

CÁSSIO, Fernando. Catelli Jr, Roberto (organizadores). **Educação é a Base?** 23 Educadores discutem a BNCC. – São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p.

CECHINEL, A. et al. Estudo/análise documental: Uma revisão teórica e metodológica. UNESCO, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. **Criar Educação** – PPGE – UNESCO. Disponível em <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaedu/article/view/2446/2324>. Acesso em 25 de mar. De 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In Ministério dos Direitos e Cidadania. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-26deg-direito-a-educacao>. Acesso em 21 de julho de 2023.

FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina. CONSALTÉR, Evandro. CENTENARO, Junior Bufon (Orgs.) **Política Educacional e à Teoria da Atuação**. Chapecó - SC, Livrologia, 2022. Disponível em [Abordagem do Ciclo de Políticas como episteme-todologia-https://drive.google.com/drive/folder...](https://drive.google.com/drive/folder...) Acesso em 28 de setembro de 2023.

FRANCA (SP). **Decreto nº 11.016, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Educação Municipal, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado municipal. Disponível em: <<https://www.franca.sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/1478-Extra-17032020.pdf>>.

FRANCA (SP). **Decreto nº 11.055, de 29 de maio de 2020**. Dispõe sobre a manutenção do estado de calamidade no Município de Franca e dá outras providências de combate e prevenção do COVID-19 e as medidas de flexibilização das atividades econômicas. Disponível em: <<https://www.franca.sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/1535-30052020.pdf>>.

FRANCA (SP). **Decreto nº 11.181, de 26 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre normas para o funcionamento dos serviços da Secretaria Municipal de Educação em caráter excepcional, estabelece as diretrizes para atendimento aos estudantes no ano letivo de 2021 e dá outras providências. Disponível em <<https://www.franca.sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/11181-26012021.pdf>>.

sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/1707-27012021.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024

FRANCA (SP). **Resolução SME nº 008 de 26 de fevereiro de 2021**. Estabelece normas para o funcionamento dos serviços da Secretaria Municipal de Educação, em caráter excepcional, e estabelece as diretrizes para atendimento aos estudantes no ano letivo de 2021 e dá outras providências. Disponível em <<https://www.franca.sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/1730-27022021.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FRANCA (SP). **Resolução SME nº 007 de 03 de fevereiro de 2022**. são estabelecidas normas para o funcionamento dos serviços da Secretaria Municipal de Educação e as diretrizes para atendimento aos estudantes no ano letivo de 2022, além de dar outras providências. Disponível em <<https://www.franca.sp.gov.br/noticias/educacao/page-291>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. In: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf). Acesso em 20 de dez. de 2023.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. et al. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos**. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 33, 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 02, p. 57-63, 1996. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>>. Epub 18 Jul 2012. ISSN 2178-938X. Acesso em: 21 jul. 2023.

GOMES, C.S. et al. **Implementação do Currículo Paulista na rede municipal de ensino de Franca: impactos e desafios em tempos de pandemia**–Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. 2018, Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noti->

[cias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015](#), acesso em 10 de mar. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados do Saeb 2021** : volume 1 : 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. 278 p. Disponível em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2021/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2021\\_volume\\_1.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf), acesso em 15 de dez. de 2023.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação**: Conceito e questões no contexto educacional. Disponível em: [https://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf). Acesso em 15 de dez. de 2023

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 de julho de 2023

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma abordagem do ciclo de políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. **ENTREVISTA COM STEPHEN J. BALL**: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 27 de setembro 2023.

MORAIS.A.G., Políticas E Práticas De Alfabetização No Brasil, Hoje: Precisamos Continuar Resistindo E Aprendendo Com Paulo Freire. Revista Brasileira de Alfabetização | ISSN: 2446-8584 | Número 16 (Edição Especial) - 2022. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584/390>. Acesso em 10 de fev. De 2024

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2019.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em 25 de julho de 2023.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

PACHECO, José Augusto. Políticas Curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p.144.

SACRISTÁN, J.G.et al. Tradução: LIMA, C.H.L. **Educar por competências**: o que há de novo?. Porto Alegre: Artmed, 2011. 264p.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**, Penso, 2013.

SANTOS, Sonia Maria. Rocha, Juliano Guerra. **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/historia\\_da\\_alfabetizacao\\_e\\_suas\\_fontes\\_edufu.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/historia_da_alfabetizacao_e_suas_fontes_edufu.pdf). Acesso em: 20 de julho de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento - Revista de Educação - Programa de Pós graduação em educação - Universidade Federal Fluminense, isnn 2359-3296, ano 3, número 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>, acesso em 20 de dezembro de 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42ed. , Campinas: Autores Associados, 2012. p.93.

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. 2007.<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027> <https://www.scielo.br/j/es/>

SÃ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de, GUINDANI,Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas, **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009 [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com)

ISSN: 2175-3423, disponível em [https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa\\_documental.pdf](https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf), acesso em 29 de abril de 2024.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013

SHIROMA, E.O., MORAES, M.C.M, EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 144.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 5, p. 1–22, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.5.14425.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 10 de nov.de 2023.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 31 janeiro de 2024.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf>. Acesso em 28 de jun. De 2023.

TFOUNI, L. V., Monte-Serrat, D. M., & Bueno Martha, D. J. (2013). **A abordagem histórica do letramento**: ecos da memória na atualidade. *Scripta*, 17(32), 23-48. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p23>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.007

# LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: RELATOS DE PROFESSORAS DE UM CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO DE MOSSORÓ-RN<sup>1</sup>

Mifra Angélica Chaves da Costa<sup>2</sup>

## RESUMO

Na educação de surdos, torna-se necessário suscitar reflexões sobre a importância do letramento no processo de ensino e aprendizagem. O surdo aprende e compreende o universo, através da visualidade, assim o letramento proporcionará experiências visuais e empíricas, as quais ampliarão o repertório de conhecimentos. O problema de pesquisa partiu da inquietude de saber como as práticas, estratégias metodológicas, concepção de ensino do docente interferem na aprendizagem do discente surdo? Este trabalho tem como objetivo problematizar as práticas docentes e o processo de letramento de crianças surdas na perspectiva bilíngue. De acordo, com a lei nº. 10.436/02, a primeira língua do surdo é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a sua segunda aquisição linguística é o português escrito. Nessa perspectiva, deve-se respeitar o direito linguístico do surdo na mais tenra infância de ter acesso à uma educação bilíngue, pois esta é basilar para a sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Os teóricos que embasam este escrito são: Soares (2020); Perlin e Strobel (2014); Freire (1991) e Severino (2013). A pesquisa é de abordagem qualitativa e tecida por relatos de experiências, através de questionário. Os sujeitos são duas professoras. O lócus é o Centro de Atendimento ao Surdo. Espera-se, problematizar e reafirmar a relevância do letramento infantil dos surdos, a fim dessas práticas sociais subsidiar os conteúdos escolares e se tornarem uma aprendizagem significativa ao longo da vida. Sendo assim, o letramento na perspectiva bilíngue é

1 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Especialização Práticas de Educação Bilíngue pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), em 2023.

2 Mestra em Educação pela UERN. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

um caminho que contribui para sanar os obstáculos e atrasos na aquisição da Libras e do Português escrito, promovendo uma educação de qualidade para o surdo.

**Palavras-chave:** Letramento. Criança surda. Educação bilíngue. Direito.

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer do tempo, os surdos sempre sofreram com a alfabetização tardia da Libras e, conseqüentemente, do Português escrito. O processo de letramento é determinante na vida das crianças surdas. O direito assegurado de uma educação bilíngue desde a Educação Infantil possibilita que os surdos vivenciem e aprendam conceitos, reformulem os questionamentos e (re)construam os conhecimentos.

O problema de pesquisa foi gestado, a partir da inquietação de saber como acontece o processo de letramento de crianças surdas na perspectiva bilíngue. Como as práticas, estratégias metodológicas, concepção de ensino do docente interferem na aprendizagem do discente surdo?

Uma hipótese formulada é que o processo de letramento das crianças surdas é imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. É essencial que a criança, desde cedo, tenha contato com experiências visuais, então certamente, a concepção de ensino, as metodologias e recursos utilizados em sala de aula interferem positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem do discente surdo.

O objetivo geral é problematizar as práticas docentes e o processo de letramento de crianças surdas na perspectiva bilíngue. Os objetivos específicos são: conhecer o processo de letramento e as práticas escolares; analisar como ocorre o letramento de crianças surdas numa proposta bilíngue.

O aporte teórico está fundamentado em: Soares (2020); Perlin e Strobel (2014); Freire (1991); Severino (2013). A pesquisa é de abordagem qualitativa e de relatos de experiências. Foram realizados questionários pelo Google Forms com duas professoras colaboradoras que ensinam crianças surdas. O lócus da pesquisa foi num Centro de Atendimento ao Surdo.

Este estudo apresenta como relevâncias acadêmicas e sociais suscitar reflexões e debates acerca da importância de práticas de letramento para crianças surdas. Destacar o quão é determinante no processo formativo do educando surdo ter contato prévio com experiências visuais e empíricas. Contribuindo dessa forma para a formação integral do sujeito surdo, um ser crítico, reflexivo, autônomo e emancipado.

O presente artigo está dividido em três tópicos. O primeiro tópico irá abordar sobre a conceituação de letramento e as práticas educativas. No segundo tópico será apresentado e analisado os relatos de experiências das professoras

sobre suas vivências com o letramento de crianças surdas. Por fim, serão realizadas as considerações finais e as referências.

## 2.1 O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Em debates contemporâneos, discute-se sobre o processo de alfabetização, e como este contribui para a formação do sujeito. Mas é interessante intensificar essas discussões, por isso torna-se salutar estudar e investigar sobre o letramento. Quais as intervenções que o letrar também produz no indivíduo e no seu processo (auto)formativo?

Neste pensar, é necessário previamente compreender a conceituação de alfabetização e letramento, a fim de conhecer os limites e proximidades que se têm na relação desses dois processos. Segundo, Soares (2020, p.27) a alfabetização é um “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades- necessários para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética”.

Infere-se que o processo de alfabetizar consiste na aprendizagem propriamente dita do sistema de escrita alfabético. A concepção de ensino tradicional, por exemplo, defende que as crianças aprendem repetindo, memorizando e realizando cópias. Nesse sentido, optam por práticas educativas que o discente fica sentado por horas, o professor falando e o processo de ensino, consequentemente, é fragmentado, pois compreende que a criança inicialmente deve aprender apenas as vogais, posteriormente as consoantes, as sílabas, as palavras, frases, textos curtos e, por fim, textos longos.

A metodologia utilizada na aula expositiva e com atividades de exercícios para intensificar o conteúdo ensinado. Acredita que só assim a criança será “rapidamente” alfabetizada. Não compreende que é algo gradativo, que o foco deve estar no sujeito, não no conteúdo e este deve ser contextualizado.

Soares (2020, p. 27) denota que o letramento ou letramentos são “as capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”. Compreende-se que a aprendizagem da escrita não deve acontecer de forma isolada, mas engajada com o educando. O educador deve estabelecer um vínculo entre o que deve ser ensinado e as vivências trazidas com os educandos, com as suas práticas sociais.

Fernandes (2006, p. 08- 09) afirma que o letramento serve para:

Designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos. Ao elegermos o letramento como o substantivo para nomear as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, estamos delineando alguns princípios que nortearão os encaminhamentos metodológicos que estamos sugerindo:

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.

O ambiente escolar, por exemplo, deve ser convidativo para a criança ser inserida no universo letrado. Apresentá-la as possibilidades e a importância de aprender a ler e a escrever, de saber escrever o seu nome, dos pais, avós, ler o nome da rua, ler um bilhete, o nome do supermercado, farmácia e etc. Fazer a criança compreender que a leitura e a escrita não está presente só na sala de aula, mas na vida dela (casa, igreja, rua, praça, mercado, praia...)

Fabian e Lima (2022, p. 05) afirmam que “a alfabetização ocorre de forma mais significativa quando realizada através de atividades que promovam também o letramento, a partir das práticas sociais que envolvem o ler e o escrever”. Portanto, as práticas educativas devem trazer simultaneamente os processos de alfabetização e letramento. Devemos estar cientes que são processos diferentes e interdependentes, porém devem ser trabalhados, de forma, conjunta.

As práticas sociointeracionistas difundidas pelo filósofo Vygotsky (1991) revelam que o sujeito aprende na interação com o mundo e com as pessoas. Os docentes devem trazer propostas diversificadas e contextualizadas com o entorno dos discentes. As aulas devem ser interativas, compreender que o aluno é o centro do processo de ensino/aprendizagem e as estratégias metodológicas devem ser: visuais, dinâmicas, lúdicas, de sentir, vivenciar e problematizar aquela prática social.

Na alfabetização e letramento as situações devem ter configurações práticas, visando a sua aplicabilidade em situações reais de vida. O processo de alfabetização deve iniciar, por exemplo, pelo nome da criança, o significado, a importância de se ter um nome, a primeira letra do nome, quantas letras, quais outras palavras ou nomes de pessoas, lugares, objetos começam com a mesma letra do nome da criança. Circular a letra do seu nome num texto. Ter contato desde recém-nascido com histórias infantis, livros, imagens, jogos educativos

faz a criança adentrar no mundo da imaginação, encantamento pela leitura e criatividade.

Todas essas orientações devem ser vivenciadas por todas as crianças, independente da sua condição social, localização geográfica, etnia, deficiência, de acordo, com a Constituição Brasileira (1988) todos sem distinção têm direito à educação pública e de qualidade. Nesta perspectiva, os surdos devem ser alfabetizados e letrados. Andreis-Witkoski (2020, p. 312) assegura que “o processo de letramento dos surdos dá-se por meio da visualidade: via percepção e memória visual”.

Existe a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece Libras como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Para assegurar essa lei foi criado o decreto nº 5.626/05, o qual determina a formação do professor, instrutor de Libras, o direito à educação respeitando à Libras.

Esses segmentos devem ocorrer, de maneira, que contemple a visualidade e os aspectos empíricos. Desde a mais tenra idade, a criança surda deve ter contato com a sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a com a segunda língua, o português escrito.

Uma nova modalidade de ensino foi criada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. A modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na lei nº 14.191/21 reconhece que a educação bilíngue é a mais adequada para os surdos, pois contempla a sua língua, identidade, cultura, comunidade e história dos povos surdos. Com essa lei, a família do surdo poderá optar por uma educação inclusiva ou bilíngue.

Na educação bilíngue, o currículo, as estratégias metodológicas e atividades têm o foco no surdo, no seu protagonismo, comunidade, cultura, identidade, representatividade e empoderamento, pois existe a convivência com outros surdos, o ensino se dá com os professores surdos, intérpretes de Libras e conteúdos de diversas disciplinas em Libras.

## **2.20 LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: RELATOS E EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES**

Movida pela inquietação de conhecer a realidade de docentes com relação as práticas de letramento comprometidas com o fazer bilíngue de crianças surdas foi realizada uma pesquisa com duas docentes do Centro Estadual de Atendimento ao Surdo.

Inicialmente foi entrado em contato com a gestora da instituição sobre a pesquisa e, em seguida, convidei as docentes para participarem voluntariamente da pesquisa. Foi utilizada como técnica de investigação um questionário que, segundo Severino (2013, p.109) trata-se de um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O questionário foi organizado pelo Google Forms, composto por oito perguntas abertas e, após foi enviado para o WhatsApp das duas colaboradoras.

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados serão utilizados nomes fictícios “professora A e professora B”. Logo, o foco desta pesquisa está na análise das práticas de letramento dessas docentes no ensino de crianças surdas.

A professora A, tem 49 anos de idade, é formada em Pedagogia com especialização em Libras e está cursando uma segunda graduação em Letras-Libras. A professora B tem 31 anos de idade. Possui formação em Pedagogia e é especialista em Libras.

O primeiro questionamento foi o que você entende por letramento, a professora A respondeu que: “letramento se refere ao uso social da escrita em diversos contextos”. A professora B disse que: “o letramento vai além do ato de ler e escrever, refere-se a leitura e compreensão de mundo”.

Ambas docentes revelaram que o letramento deve estar associado a vida do educando. Nessa perspectiva, Freire (1991) afirmava que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deve ultrapassar a decodificação das letras, sílabas, com frases descontextualizadas da vida do educando, o letramento de mundo é primordial para o aluno relacionar e (re)encontrar o sentido entre os conteúdos estudados em sala com as suas práticas sociais.

Sobre a sua compreensão com relação à educação bilíngue, a professora A respondeu que:

A educação bilíngue é assegurada as crianças surdas na lei 10.436/2002 e regulamentada no decreto 5.626/2005. A educação bilíngue tem a Libras e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução e devem fazer parte de todo o processo educativo. Devem ser ensinadas de forma concomitante, e quando a educação acontece dessa forma o surdo tem condições de avançar no desenvolvimento de sua segunda língua, o português

escrito, o aprendizado da L2 não acontece de forma natural, mas nos espaços escolares de forma sistematizada.

A professora B a respeito do que seria a educação bilíngue revelou que essa “é focada em duas línguas. Educação bilíngue para surdos é pautada no ensino das disciplinas em Libras e Língua Portuguesa em sua forma escrita”.

As docentes tiveram respostas semelhantes sobre o conceito de educação bilíngue, pois compreendem que essa concepção de educação para surdos é a mais viável, pois contempla o sujeito surdo, a sua língua e os artefatos da cultura surda. Com esse modelo de educação, os surdos têm acesso às informações e conhecimentos das diversas áreas, de forma, igualitária aos ouvintes.

Quando questionado como percebe o letramento das crianças surdas na perspectiva bilíngue na sua turma, a docente A respondeu que:

As crianças menores com idades entre 3 e 5 anos tem um nível de letramento dentro do esperado para a idade delas, as maiores entre 10 e 12 anos eu percebo algumas lacunas, mas acredito que ainda é possível muito desenvolvimento desde que o professor proponha estratégias de ensino para superar essas dificuldades.

A professora B afirmou que “é pautada com base na literatura, cultura e comunidade surda, fazendo uso da Libras como língua de instrução”.

Percebe-se que a primeira docente destacou que as crianças ainda têm lacunas na aprendizagem, mas as duas docentes têm habilidades, práticas pedagógicas que investem no letramento e, certamente, logo as crianças desenvolverão e obterão resultados satisfatórios.

As estratégias metodológicas utilizadas nas suas aulas da educadora A “a utilização de recursos didáticos visuais, porque a visualidade é essencial para o ensino dos alunos surdos. Uso de slides, jogos, recursos didáticos lúdicos e sempre alguma atividade escrita sobre o tema da aula, porque escrita faz parte de nossa vida, está no nosso cotidiano, então compreendo que é importante”. Já a professora B denota que “sempre vem fazendo uso de recursos visuais e práticos, vídeos, slides com imagens, jogos educativos”.

Para Oliveira e Silva (2011):

A prática do letramento na educação de surdo deve promover a aquisição e o desenvolvimento em língua de sinais (LIBRAS), como primeira língua e reflexões sobre as implicações do aprendizado da língua portuguesa, como segunda. Entre surdos e ouvintes há

uma enorme desigualdade no processo de apropriação da leitura, escrita, interpretação, conhecimento de mundo e vivências, para o surdo mais que para os ouvintes é complexo compreender as linguagens e no geral o mundo em que vive, pois toda a aprendizagem ocorre pela visão.

As metodologias que as educadoras selecionam e faz uso nas suas aulas, de fato, coincidem com o que os pesquisadores e estudiosos defendem que seja o ideal para práticas bilíngues de qualidade e equitativas.

Sobre os maiores desafios no letramento de crianças surdas, a professora A diz que: “eu acredito que ensinar seja um grande desafio tanto para crianças surdas como para as ouvintes, no entanto, quando o professor propõe um ensino atrativo e contextualizado que desperta a curiosidade do aluno se torna mais fácil o envolvimento deles. Esse é o desafio do professor”.

A professora B revelou que um dos empecilhos de uma prática letrada na perspectiva bilíngue é a:

Falta de aceitação da família em relação a Libras. Para que a criança surda possa se desenvolver é necessário a aprendizagem da Libras como primeira língua de comunicação e instrução. Muitas crianças são privadas do acesso a sua língua natural, a Libras, não convivem com seus pares, dificultando o pleno desenvolvimento da sua identidade e pertencimento em comunidade.

As duas docentes elencaram dois principais obstáculos que afetam direta ou indiretamente o processo de letramento de crianças surdas que são: a inovação e diversificação nas metodologias. Um ensino de qualidade pautado em práticas educativas que contemple as necessidades do surdo.

Outra problemática relatada pela professora B foi o fato da família não aceitar que o filho é surdo, pois, de acordo, com Andreis-Witkoski (2017), a família ouvinte permeada por preconceitos fica receosa e culmina em negar e privar que o seu filho surdo tenha contato com a língua de sinais. Perlin e Strobel (2014, p. 26) “para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais”.

Mesmo com essa limitação por parte da família, a escola deve se empenhar de a partir do diálogo, promover momentos de formações, aproximações com os parentes responsáveis pela criança. Para, de forma, processual a escola ir estreitando os laços com a família. A escola deve ser parceira da família. A

resolução dos problemas de aprendizagens e de comportamentos sociais só se resolverão e os alunos surdos só obterão avanços, se a família estiver presente na instituição escolar.

A docente A afirma que “as práticas bilíngues oportunizam as condições necessárias para o aprendizado do aluno”. Já a professora B diz que “a educação bilíngue representa possibilidades. Por meio dela é possível que a criança surda tenha acesso a tudo que acontece a sua volta, participa das aulas, interage com os colegas e professores”. As respostas das professoras estão interligadas, pois ambas compreendem que a educação bilíngue abrirá um vasto caminho de possibilidades para os estudantes surdos e isso é muito positivo, pois elas assumem posturas e práticas, as quais valorizam o sujeito surdo em formação.

A educadora A afirma que participa de momentos formativos e reconhece que “a educação permanente é importante. Eu gosto muito de ouvir as experiências de outros profissionais na minha área de atuação, acho essa troca muito rica, leva a reflexão e oportuniza novas formas de atuação sempre buscando uma educação de qualidade”. A professora B revela que:

Permite que eu possa refletir sobre minha prática profissional, maneiras de planejar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos, conhecendo experiências de outros profissionais e instituições. Além disso, conhecendo as pesquisas atuais sobre a educação de surdos. Pessoalmente, reflito sobre a importância de ser parte da comunidade surda, entender que trabalhar com surdos é pertencer a sua comunidade, espaço que vai além dos muros...

As duas educadoras tocaram em pontos pertinentes, pois relataram que investem na formação continuada, aprendem com os demais professores, refletem, redimensionam o planejamento e aperfeiçoam a sua prática. Imbernón (2000) defende a relevância da formação permanente, que o docente aprende com as práticas de outros colegas da profissão e nos encontros formativos.

Outra questão que é salutar destacar é o argumento da docente B, a qual diz que “(...) pessoalmente, reflito sobre a importância de ser parte da comunidade surda, entender que trabalhar com surdos é pertencer a sua comunidade, espaço que vai além dos muros...”. Isso demonstra a docente ter a consciência que ensinar o surdo excede os saberes científicos, deve possuir um sentimento de pertencimento à comunidade surda e participar ativamente das suas ações e lutas. Esse pertencimento deve ultrapassar os muros da instituição escolar.

Constata-se que as educadoras colaboradoras têm concepções alinhadas às práticas bilíngues e têm estratégias metodológicas condizentes com o que os teóricos defende para o letramento de crianças surdas. Ressalta-se como os pontos mais essenciais: as ações de letramento serem bilíngues e o fato das docentes estarem em constante formação. Isso é imprescindível para um ensino de qualidade e humanizado.

### 3 CONCLUSÃO

Este estudo foi movido pelo desejo de investigar sobre como acontece o processo de letramento de crianças surdas na perspectiva bilíngue, pois muitos surdos não eram letrados na idade certa e quando chegavam na idade adulta não sabiam utilizar o aprendido em sala de aula na sua vida cotidiana. A metodologia tradicional era dissociada do entorno dos estudantes surdos.

Nesta pesquisa, a partir dos relatos de experiências das docentes, confirmou-se a hipótese que o processo de letramento das crianças surdas é imprescindível para o seu desenvolvimento pleno. O aprendizado tem uma finalidade, não é um ensino pautado só para a obtenção de boas notas para aprovação. Com o letramento a educação é para toda a vida.

E que a concepção, as metodologias, recursos planejados e usados em sala de aula interferem na aprendizagem do estudante surdo. As professoras desenvolvem ações na escola, ficando explícito atividades de situações práticas da vida do aluno e interações/atividades bilíngues.

Torna-se pertinente retomar o objetivo geral desta pesquisa: problematizar as práticas docentes e o processo de letramento de crianças surdas na perspectiva bilíngue. Os objetivos específicos, os quais foram: conhecer o processo de letramento e as práticas escolares; analisar como ocorre o letramento de crianças surdas numa proposta bilíngue.

Os objetivos foram atingidos e os resultados foram satisfatórios, pois as docentes comprovaram, através das suas vivências, que o letramento contribui para uma educação efetiva para a vida do surdo e que o ensino bilíngue respeita e valoriza o surdo, pois é planejado e executado pensando no sujeito surdo.

Esta pesquisa apresentou inúmeras contribuições acadêmicas, pois reafirma a importância do surdo estar na escola, aprendendo e sendo letrado na sua língua primeira, Libras e ter acesso de qualidade a Língua Portuguesa escrita. Precisa ter acesso as informações e conhecimentos.

As contribuições sociais são de um ensino bilíngue que respeita a identidade, língua, cultura e comunidade surda. Permite que a sociedade enxergue o surdo como ser de potencialidades e consegue aprender, se desenvolver e galgar novos sonhos e projetos.

É imprescindível seja no âmbito da academia como da sociedade discutir e militar para que as crianças e os adolescentes surdos sejam alfabetizados e letrados na sua língua, Libras, em contato com outros surdos experientes, eles precisam de um ambiente escolar acessível linguisticamente, com experiências visuais e que ele aprenda nas interações.

Que este estudo tenha possibilitado reflexões de como o letramento na perspectiva bilíngue é fundamental para o desenvolvimento integral do surdo, pois permite que desde criança, o surdo experencie situações do contexto de vida real na sua língua, Libras e no Português escrito.

## 4 REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. **A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos**: rompendo oposições binárias. ETD – Revista de educação Temática Digital, Campinas, v.19, n. 3, p. 882-900, jul./set. 2017.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. **Desafios no processo de letramento de alunos surdos**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 27, p. 307-319, 2020 | e-ISSN 1982-291. X | ISSN 2317-3475. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES | [periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos](http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 01 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm) . Acesso em: 01 de novembro de 2022.

FABIAN, Gleison Rocha; LIMA, Ezer W. Gomes. **Alfabetização e Letramento de Alunos Surdos**. Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Maceió/ AL, 2022.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - & em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. 8 ed., Cortez Editora, 2000. p.119.

OLIVEIRA, Reija Aparecida de; SILVA, Elaine da. **O Processo de Alfabetização e Letramento do Surdo**. Revista Trama - Volume 7 - Número 14 - 2º Semestre de 2011.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História Cultural dos Surdos**: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

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

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Pensamento e Linguagem**: São Paulo: Martins Fontes, 1991.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.008

# O USO DA GAMIFICAÇÃO PARA APROFUNDAMENTO DA LEITURA LITERÁRIA

Maria Francimar Teles de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

A Leitura Literária está presente em todos os níveis de ensino, sendo utilizada das mais diversas formas por alunos, professores e familiares. É um tipo de leitura que tem um papel fundamental na formação dos educandos, pois aprimora habilidades de leitura e compreensão, enriquece a experiência cultural e estimula o pensamento crítico e criativo. Neste artigo pretende-se apresentar como a Leitura Literária pode ser aprofundada a partir da utilização de jogos. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca desse tipo de leitura e da gamificação, além de realizar a leitura de alguns livros paradidáticos sobre os quais foram criados os jogos que são apresentados neste trabalho. São jogos que podem ser utilizados desde o ensino fundamental até o ensino médio, nas aulas de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas, dependendo da vontade do professor e da adequação ao plano de sua disciplina. Trata-se, portanto, de mais uma opção metodológica para os docentes que pretendem trabalhar a leitura literária de forma diversificada. São jogos simples, de fácil utilização e baixo custo que podem fazer a diferença quando se pensa em aumentar o gosto, interesse e motivação dos educandos pela leitura, além de permitir uma maior interação entre os educandos, os educadores, os livros e tudo que a leitura pode proporcionar.

**Palavras-chave:** Leitura, Jogos, Literatura.

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - ProfEPT/IFSertãoPE, Campus Salgueiro, [cimarsouzateles@gmail.com](mailto:cimarsouzateles@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

A Leitura Literária está presente em todos os níveis de ensino, sendo utilizada das mais diversas formas por alunos, professores e familiares. É um tipo de leitura que tem um papel fundamental na formação dos educandos, pois aprimora habilidades de leitura e compreensão, enriquece a experiência cultural e estimula o pensamento crítico e criativo.

O jogo é uma atividade intrínseca ao instinto natural do ser humano, que se relaciona, se diverte e se prepara para atividades complexas que acontecerão no futuro como os jogos. Os jogos estão presentes na vida dos indivíduos de todas as idades e, por meio de seus elementos e estratégias, faz com que os jogadores cheguem a um objetivo único, que é o prazer resultante do alcance de uma meta, incorporado ao divertimento que o processo traz (HUIZINGA, 2000).

Nos últimos anos, o uso da gamificação como ferramenta pedagógica tem ganhado destaque no ensino de várias disciplinas, inclusive na literatura, pois proporcionam uma abordagem mais dinâmica e interativa, que pode envolver os alunos e aprofundar sua compreensão e apreciação de textos literários.

Neste artigo pretende-se apresentar como a Leitura Literária pode ser aprofundada a partir da utilização de jogos, uma vez que este tipo de leitura é fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da empatia nos leitores.

Para o desenvolvimento dos jogos apresentados utilizou-se textos da autora Clarice Lispector e Machado de Assis, mas também é possível desenvolver atividades com obras de outros autores brasileiros ou não. William Shakespeare, por exemplo, apresenta obras que desafiam o leitor a explorar temas complexos capazes de gerar as mais variadas reflexões.

Segundo Liu (2011), o objetivo principal da Gamificação é incentivar o usuário de sistemas não relacionados a jogos a apresentar o ‘comportamento de jogador’, que tem como foco a tarefa em mãos e a realização de múltiplas tarefas ao mesmo tempo sob pressão, trabalhando sem descontentamento e sempre tentando novamente quando falhar, o que também acontece com a corrida literária, visto que os/as jogadores/as perdem a vez quando erram ou quando são comandados pelo tabuleiro, mas podem jogar novamente em outras rodadas.

## METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca da leitura literária e da gamificação, além de realizar a leitura de alguns livros paradidáticos sobre os quais foram criados os jogos que são apresentados neste trabalho, São jogos que podem ser utilizados desde o ensino fundamental até o ensino médio, nas aulas de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas, dependendo da vontade do professor e da adequação ao plano de sua disciplina.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura promove uma compreensão mais profunda acerca dos textos literários; e os jogos, sejam eles digitais ou analógicos, podem ser integrados ao planejamento dos professores, possibilitando aos discentes um maior engajamento, além de atrair a atenção e tornar a aprendizagem mais significativa. Sem falar na interatividade ao promoverem um ambiente colaborativo, onde os alunos e professores podem discutir e compartilhar suas opiniões acerca dos temas trabalhados nos livros e regras de cada jogo utilizado. Ademais, os jogos ajudam a desenvolver habilidades essenciais ao desenvolvimento cognitivo e de atenção dos estudantes.

Neste artigo, faz-se a apresentação da corrida literária, que consiste na leitura do livro todo ou de uma parte, para realizar o jogo que inicia com a divisão da turma em duas ou mais equipes, uso de um dado e identificação das equipes para que possam ir avançando em um tabuleiro numerado com várias perguntas sobre o livro ou parte lida e diversas possibilidades de respostas e ações, inclusive obrigando o/a jogador/a a ficar sem jogar ou perder a vez.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação é mais uma opção metodológica para os docentes que pretendem trabalhar a leitura literária de forma diversificada. São jogos simples, de fácil utilização e baixo custo que podem fazer a diferença quando se pensa em aumentar o gosto, interesse e motivação dos educandos pela leitura, além de permitir uma maior interação entre os educandos, os educadores, os livros e tudo que a leitura pode proporcionar.

Apesar das vantagens, o uso de jogos na educação literária pode apresentar alguns desafios para os docentes, principalmente em turmas muito numerosas, por isso realizar o planejamento considerando a sua realidade é essencial para que se atinja os objetivos esperados.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Abril, 1881.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

LISPECTOR, C. **Todas as crônicas**. Editora Rocco, 1 de ago. de 2018 - 704 páginas.

LIU, Y., A., T., Nakajima, T. Gamifying Intelligent Environments. Ubi-MUI '11 Proceedings of the 2011 international ACM workshop on Ubiquitous meta user interfaces. Scottsdale, Arizona, USA, 2011.

KAPP, K. M. A. **Gamificação da Aprendizagem e Instrução**. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

PONTES, C. R. **Jogos e Aprendizagem: Como Integrar as Novas Tecnologias na Educação**. São Paulo: Moderna, 2018.

SALEN, K., & ZIMMERMAN, E. *Regras do jogo: Fundamentos do design de jogos*. Cambridge

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.009

## OFICINAS LITERÁRIAS - LITERATURA, HUMANIZAÇÃO, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa de Castro Cidrak<sup>1</sup>  
Angela Maria Pinheiro<sup>2</sup>

### RESUMO

A Literatura, enquanto fator de humanização, é um desafio para muitos, contudo, é um elemento indispensável para formação do indivíduo, pois os efeitos que causa, estimulam o pensamento e o diálogo entre várias concepções, opiniões e valores. Preceitos que estão atrelados à escola e que promovem a expansão dos pontos de vista dos sujeitos e, conseqüentemente, o avanço nas relações humanas. Essas proposições serviram de embasamento para este trabalho que tem como objetivo investigar o caráter humanizador da literatura proposto por Candido (2014) a partir de um projeto de intervenção utilizando como objeto de estudo obras infanto-juvenis. Somadas a isso, faz-se pertinente abordar outras questões sobre o lugar concedido ao trabalho com a Literatura em sala de aula, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, motiva-nos a buscar respostas para a seguinte questão: pode uma obra literária contribuir para a formação da personalidade e humanização do sujeito? A necessidade de se promover uma discussão sobre o caráter humanizador que a Literatura apregoa surgiu daí, enfatizando o trato que este uso artístico da linguagem recebe nas escolas, sobretudo nas atividades de leitura mediada e reflexiva. Para a constituição do trabalho, serão apresentadas oficinas pedagógicas baseadas na proposta da sequência básica do letramento literário de Rildo Cosson (2018). Para a reflexão proposta, estabelece-se como primordial explorar as teorias propostas por Regina Zilberman (1983, 1985), Antonio Candido (2014), e Rildo

1 Doutoranda pelo Curso de Estudos Culturais em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, accidrak@hotmail.com;

2 Doutoranda do Curso dos Estudos Culturais em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, pinheiroangela2014@gmail.com.

Cosson (2008, 2018) que auxiliam, tanto no processo de reflexão sobre o ensino de literatura, como também nas estratégias metodológicas utilizadas para a abordagem e execução da leitura de obra literária. Espera-se com este trabalho demonstrar que com uma metodologia incentivadora apoiada na mediação da leitura, o estudo de obras literárias pode ser prazeroso e efetivo, ao permitir o encontro dos leitores com os textos e ainda levar os educandos a desenvolverem autonomia, imaginação, reflexão e sobretudo, humanização.

**Palavras-chave:** Literatura, Sequência básica, Oficinas, Infanto-juvenil.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação da autora principal deste artigo, requisito necessário para obtenção do título de mestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que leva todas as atividades realizadas para a prática de sala de aula. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Todas as oficinas apresentadas foram todas vivenciadas pelos sujeitos que fizeram parte da pesquisa em questão.

A literatura ocupa um papel central na formação integral do indivíduo, sendo frequentemente associada à promoção do pensamento crítico, do desenvolvimento moral e do engajamento social. Antonio Candido (2014) defende que a literatura não apenas entretém, mas também desempenha uma função humanizadora, capaz de moldar o caráter e fomentar a reflexão sobre o mundo e as relações sociais. O presente artigo, ancorado nessa perspectiva, busca investigar como a leitura mediada de obras literárias no contexto escolar pode contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos, com ênfase no processo de humanização proporcionado pela literatura.

O aparato teórico que subsidiou a pesquisa forneceu a base para a compreensão da literatura como ferramenta transformadora no ambiente educacional, promovendo a formação integral e crítica dos estudantes, essencial para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados. Antonio Candido (2014) defende que a literatura tem uma função humanizadora, permitindo ao indivíduo uma reflexão profunda sobre sua própria existência e sobre o outro. Sua teoria está centrada na ideia de que o contato com a literatura estimula a evolução social, ao proporcionar uma compreensão mais ampla das emoções e das ações humanas. Rildo Cosson (2018) contribui com o conceito de letramento literário, que vai além da alfabetização básica, visando o desenvolvimento do leitor como um ser crítico e capaz de interpretar a complexidade dos textos literários. Ele propõe a sequência básica de letramento literário, um método didático que envolve as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação do texto literário em sala de aula. Regina Zilberman (1983, 1985) trabalha a importância da mediação do professor no contexto escolar, alertando sobre os desafios encontrados no ensino da literatura e a necessidade de práticas metodológicas eficazes que promovam a compreensão e a valorização dos textos

literários. Zilberman enfatiza a responsabilidade do educador em fomentar o gosto pela leitura e estimular a crítica literária nos alunos.

O foco deste estudo recai sobre a obra “A Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga, uma narrativa que explora a construção da identidade e as questões de gênero, ao mesmo tempo em que proporciona um diálogo reflexivo sobre as emoções e as relações interpessoais dos leitores adolescentes. A escolha dessa obra se deve à sua relevância enquanto ferramenta pedagógica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, fase crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

A pesquisa se justifica pela necessidade crescente de integrar a literatura às práticas pedagógicas de forma que transcenda o ensino técnico da leitura e escrita. A humanização e a formação de leitores proficientes dependem de uma mediação eficaz, que permita aos alunos não apenas decodificar palavras, mas também construir sentidos e relacionar-se criticamente com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o papel do professor como mediador é essencial para fomentar a leitura literária enquanto prática cultural e de cidadania.

O principal objetivo deste trabalho é avaliar o impacto da mediação literária na formação de leitores críticos e humanizados. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, com caráter qualitativo, embasada em oficinas literárias desenvolvidas em uma turma de 8º ano. As oficinas seguiram a sequência básica do letramento literário proposta por Rildo Cosson (2018), com atividades que estimularam a leitura, a produção textual e a interpretação crítica da obra. Foram utilizados questionários, depoimentos e portfólios como instrumentos de coleta de dados.

Os resultados indicam que a mediação da leitura, aliada a uma metodologia reflexiva e criativa, pode promover a humanização dos sujeitos envolvidos, ampliando seu senso de pertencimento e sua capacidade crítica. Observou-se, nas produções dos alunos, um aumento significativo na reflexão sobre suas próprias identidades e na relação com o outro, além de um desenvolvimento notável em sua autoestima e expressão emocional.

Por fim, considera-se que a inserção da literatura como prática educativa humanizadora é essencial para a formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de transformar sua realidade e atuar de maneira mais consciente na sociedade. A obra “A Bolsa Amarela” mostrou-se um instrumento poderoso para instigar essas transformações, confirmando a importância de promover leituras literárias mediadas em contextos escolares.

## METODOLOGIA

O recorte aqui apresentado faz parte de um projeto de intervenção abalizado pela proposta da sequência básica que se ampara no letramento literário proposto por Rildo Cosson (2008). Fez-se mister compreender a relação entre a formação de leitores e a escola, além de enfatizar o direito à mediação que cabe ao aluno, e o papel do professor nesse processo. Para realização das oficinas foi escolhida a obra literária *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, as etapas apresentadas por meio deste livro podem ser adequadas ao trabalho de mediação com outras obras literárias, adequando à leitura à faixa etária da turma com a qual as oficinas serão realizadas.

Para realização das oficinas, pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, conduzida com base na metodologia de pesquisa-ação, que visa intervir diretamente na realidade observada, buscando propor soluções práticas e desenvolver um processo de reflexão e mudança. Para a coleta de dados, foram utilizados diversos instrumentos:

- **Questionário de sondagem:** aplicado no início do projeto para traçar o perfil dos alunos, suas preferências de leitura e hábitos de escrita. Este instrumento ajudou a compreender o contexto sociocultural dos participantes e suas expectativas em relação à leitura literária.
- **Dinâmicas de grupo e atividades reflexivas:** com o objetivo de promover a interação entre os alunos e facilitar a construção coletiva do conhecimento. As atividades envolviam a escolha de imagens, produções textuais e discussões em grupo sobre os temas abordados na obra.
- **Portfólios:** utilizados para registrar as produções dos alunos ao longo das oficinas, permitindo acompanhar sua evolução na leitura, interpretação e produção textual.
- **Depoimentos orais e escritos:** ao final das oficinas, os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões sobre o processo de leitura e as transformações percebidas em sua forma de pensar e relacionar-se com o mundo.

É importante observar que todas as atividades foram realizadas com o consentimento informado dos alunos e seus responsáveis, conforme os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta metodologia permitiu uma análise aprofundada do impacto da mediação literária na formação dos alunos, considerando suas particularidades e contextos sociais, contribuindo para a compreensão de como a literatura pode atuar como ferramenta de humanização e transformação no ambiente escolar.

## AS OFICINAS LITERÁRIAS

Tomadas como propostas lúdicas de experimentação e criação com linguagem literária, as oficinas visam a permitir maior consciência de procedimentos e recursos para leitura e escrita e assim incentivam a descoberta de processos de autoria. Além disso, provocam releituras a fim de qualificar melhor os processos de construção de sentidos e significados. No geral, servem de laboratório onde são experienciadas leituras que geram registros escritos produzidos com base em atividades individuais ou em grupo. Neste trabalho, o conceito de oficina está baseado no que apresenta Cosson (2018) ao propor uma metodologia para o letramento literário na escola intitulada por ele de Sequência Básica. Trata-se de uma estratégia constituída de atividades sistematizadas de leitura e interpretação de uma obra literária, a qual deve ser lida integralmente pelos alunos. Muitas vezes, a avaliação adotada como resultado de uma atividade se dá por meio de registros escritos e discussões, contudo, o trabalho com literatura vai além disso, Cosson (2018) orienta que o professor deve pensar a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado, dessa forma, leva-se em conta tanto elementos quantitativos como qualitativos para avaliação. Além disso, as oficinas planejadas de acordo com a Sequência Básica partem do princípio do aprender a fazer fazendo e têm por objetivo conduzir o aluno a produzir seu conhecimento por meio da prática da leitura. Essa prática vem acompanhada de atividades dinâmicas e diferenciadas que favorecem o interesse do aluno, pois oferecem um espaço que instiga sua curiosidade e criatividade e ainda favorecem a sua socialização e interação com os demais participantes. As oficinas que estruturam este trabalho foram desenvolvidas dentro das aulas de Língua Portuguesa, durante o período compreendido entre os meses de fevereiro e março de 2019. Nesta produção buscou-se contemplar os objetivos elencados na pesquisa quanto à investigação de uma experiência com o letramento

literário e a leitura da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga e sua influência para a formação de jovens leitores no ensino fundamental. Para tanto, foram elaboradas 04 oficinas, subdivididas em 03 momentos, sendo que a última foi realizada em apenas um. Foram encontros de 110 minutos em dias subsequentes. De modo que, os quatro passos que estruturam a Sequência Básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, foram adaptados conforme a necessidade e favorecimento das atividades. Esses passos foram se repetindo, na medida em que os encontros foram acontecendo. A elaboração do planejamento das quatro oficinas se baseou nos dez capítulos da obra de forma que cada capítulo foi estudado em um encontro. Durante a aplicação das atividades, enfatizou-se o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos, pois suas habilidades cognitivas também estão relacionadas ao bem-estar socioemocional. Para isso, no decorrer dos encontros, dinâmicas e brincadeiras foram praticadas a fim de estimular a curiosidade do aluno pela obra, assim como também, promover a interação do grupo e tornar o contato com a literatura ainda mais prazeroso. Às oficinas foram atribuídos títulos e nelas foram discutidas questões de acordo com o capítulo da obra e com o tema que se queria explorar nos encontros.

### OFICINA 1:

#### “A IMAGINAÇÃO A GENTE LEVA NO PENSAMENTO”

A primeira oficina foi dedicada à introdução da obra e aos dois primeiros capítulos do livro. Durante os três encontros, o objetivo foi despertar o prazer pela leitura e aguçar o potencial criativo dos alunos. As atividades incluíram uma produção textual em que os estudantes criaram “listas de vontades” e escreveram cartas a amigos imaginários. Por meio de dinâmicas que estimulavam a autorreflexão, os alunos foram provocados a pensar sobre questões pessoais, como “O que as minhas vontades dizem sobre mim?” e “Quem se importa comigo?”.

Segue a metodologia para realização das oficinas:

### CAPÍTULOS DO LIVRO: 1 e 2

#### OBJETIVOS:

- Apresentar o projeto, despertar o prazer pela leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno;

- Socializar e refletir sobre as próprias vontades;
- Desenvolver a escuta lenta, enriquecer o vocabulário, apresentar as características do gênero carta pessoal; estimular o senso-crítico. ESPAÇO: sala de aula e pátio da escola;

RECURSOS: lousa digital, bolsas, cópias do livro, envelopes, folhas amarelas, fotos;

ATIVIDADES: produção textual: lista de vontades, lista de desejos e carta ao amigo imaginário;

TEMPO: 3 encontros de 2 aulas e 55 minutos cada.

## MOTIVAÇÃO:

### 1º ENCONTRO

#### 1º Momento:

- Provocar a curiosidade dos alunos: afixar nas paredes da sala de aula, antes da chegada dos alunos, cartazes em papel ofício amarelo com os seguinte dizeres em letras maiúsculas: Ela está chegando. Preparem-se para conhecê-la. Que coisas ela carrega ali dentro? Você gostaria de tê-la como amiga?
- A partir, das observações da turma sobre as frases lidas, adentrar no universo da obra.
- Interagir com a turma solicitando que os alunos exponham o que guardam em suas mochilas.
- Solicitar que pensem em algo abstrato que possa ser colocado em suas bolsas.
- Utilizar como recurso didático um Datashow.
- Apresentar slides sobre a história da bolsa desde o século V até os dias de hoje, como surgiu e sua mudança com o passar dos anos; por quem é usada – homens e mulheres - o que a maioria das pessoas costumam guardar; os tipos de bolsa.
- Oferecer breves explicações acerca do assunto e deixar que os alunos participem oralmente com observações e levantamentos sobre o assunto.
- Apresentar a imagem de uma bolsa amarela, capa de um dos livros, e pedir aos alunos respostas sobre o que caracteriza aquela imagem.

- Explicar que se trata de uma bolsa que pertence a uma menina de nome Raquel, a menina especial que falara momentos antes e que logo eles iriam conhecê-la. Revelar também que Raquel, dentro da bolsa, guarda toda sorte de objetos, mas também desejos e vontades, os quais ninguém podia saber, apenas ela.
- Após essa exposição, lançar as seguintes perguntas: E se você tivesse uma bolsa como a da Raquel? Que vontades ou desejos você guardaria?
- Presentear cada aluno com uma bolsa amarela confeccionada em TNT, (fica a critério do professor colocar objetos dentro da bolsa).
- Solicitar que os alunos anotem 3 vontades/desejos.

## 2º Momento:

- Ao término dessa atividade, a fim de saber que tipo de pertences faz sentido para o aluno ter em sua bolsa, exibir um slide (APÊNDICE F) contendo diversos objetos que, após observá-los, os alunos deverão escolher três, anotá-los, explicar os motivos da escolha e guardá-los na bolsa. A partir desse pretexto, lançar a questão: E você, se por acaso, encontrasse um desses itens, quais você guardaria na sua bolsa amarela? Por qual motivo você escolheu esses itens?

## INTRODUÇÃO:

- Apresentar da obra: com o livro em mãos, propor, à princípio, a análise da capa e do nome da obra.
- Analisar a capa e o desenho, levantar questões prévias acerca da escolha do título, do desenho da bolsa
- Permitir que os alunos analisem os exemplares originais manualmente, observando os elementos que constituem a obra.
- Fazer uma breve apresentação do autor, se possível, expor uma foto.
- Ao final do primeiro encontro, recolher as bolsas com os textos escritos. Deixar claro que a cada aula os alunos terão suas bolsas de volta e que no final do projeto serão definitivamente devolvidas, assim como as atividades realizadas.

## 2º ENCONTRO

- Relembrar, inicialmente, os aspectos sobre a obra levantados na aula do dia anterior, as vontades que os alunos escreveram, os objetos

escolhidos por eles para colocarem dentro de suas “bolsas amarelas”, explorando novamente as respectivas razões das escolhas.

- Entregar as cópias dos livros para os alunos e conceder um tempo para folhearem.

### LEITURA

- Iniciar a leitura do primeiro capítulo em voz alta permitindo que os alunos façam comentários acerca do que for apresentado pela autora.
- Por meio dos intervalos de leitura, apresentar significados de gírias utilizadas pela autora no ano em que o livro foi escrito como: dá pé, bonita pra burro, dar galho, maior fossa, no duro.
- Refletir com os alunos sobre as três vontades de Raquel, o que cada uma delas representava.

Podem surgir nesse momento muitos questionamentos sobre a vontade de ser menino. Esclarecer que não se trata da vontade de mudança de gênero e sim de possuir a mesma liberdade que os homens possuem, diferente das mulheres, acrescentar que atualmente estas diferenças estão mais superadas, mas naquela época, na década de 70 quando o livro foi lançado, ser mulher significava sofrer muitas discriminações. Ressaltar que Raquel nos apresenta um espírito independente e não consegue aceitar o fato de não ter voz ativa na família, isso se complementa com a vontade de ser grande.

É importante delimitar, por meio dos intervalos, os limites dos dois mundos de Raquel, o real e o imaginário, para que o aluno melhor compreenda aquilo que está lendo e atribua sentido ao texto.

### INTERPRETAÇÃO

- Entregar as bolsas dos alunos.
- Solicitar aos alunos a produção de uma carta, para isso, apresentar as características do gênero carta pessoal, sua estrutura e finalidade e pedir a elaboração de um texto dentro das características estudadas. Ainda, ressaltar para eles que na época em que o livro foi escrito (1976) não existiam mídias sociais e que carta era um meio de comunicação bastante utilizado.
- Ao término da escrita, os alunos deverão guardar os textos nas bolsas e devolvê-la ao professor.

## 3º ENCONTRO

### MOTIVAÇÃO

- Mencionar os assuntos abordados nos textos recebidos na aula anterior e, se a maioria deles for de cunho pessoal, colocar-se à disposição para uma conversa, caso o aluno também se sinta à vontade.
- Utilizar uma bolsa e verificar junto com os alunos um exame minucioso. Verificar as características do objeto.
- Convidar os alunos para a leitura do 2º capítulo. Pedir que façam uma leitura silenciosa.

### INTERPRETAÇÃO

- Propor a dinâmica da gravura em referência aos desenhos, fotos e imagens que Raquel coloca em sua bolsa.
- Com as carteiras dispostas em círculos, espalhar pelo chão da sala imagens variadas retiradas de revistas, como objetos de uso pessoal, casas, automóveis, animais, refeições, jogadores e times de futebol, modelos, atores e paisagens.
- Socializar as escolhas: os participantes devem escolher uma imagem com a qual se identifiquem e, em seguida, devem explicar espontaneamente sobre suas escolhas, o que sentiram e o que acharam das imagens apresentadas.

### OFICINA 2:

#### “A PESSOA TEM QUE SER O QUE ELA QUISER SER”

Na segunda oficina, os capítulos 3 a 6 foram explorados, e os alunos foram convidados a refletir sobre as diferenças sociais entre homens e mulheres. A dinâmica envolvia discussões sobre papéis sociais e identidades, com base nas personagens da obra, como o Galo Rei e o Alfinete de Fraldas. Os alunos participaram de atividades em grupo, socializaram suas respostas e criaram cartazes que representavam suas interpretações sobre a importância do respeito às decisões individuais e à liberdade de ser quem se é.

## 1º ENCONTRO:

### CAPÍTULOS DO LIVRO: 3, 4, 5 e 6

#### OBJETIVO:

- Reconhecer a si e ao outro enquanto ser social; discutir a importância dos papéis sociais; trabalhar o diálogo, a empatia e o respeito à opinião alheia, produzir textos; efetuar leitura em grupo;

ESPAÇO: sala de aula;

RECURSOS: bolsas, cópias do livro, folhas de papel, alfinetes; papel madeira, revistas; petiscos e iguarias;

ATIVIDADES: criação de apresentação de cartazes; 2 produções textuais; brincadeira da comida;

TEMPO: 3 encontros de 2 aulas e 55 minutos cada

#### MOTIVAÇÃO

- Escrever no quadro as seguintes perguntas: Há diferenças sociais entre homens e mulheres? Eu posso ser o que eu quiser?
- Conceder tempo para discutir as questões entre si.
- Entregar as fotocópias dos livros e bolsas de cada aluno.
- Explicar que os papéis sociais são formas de comportamento previamente estipuladas para os indivíduos de uma posição social específica.
- Iniciar a socialização das respostas dos alunos.

#### LEITURA

- Solicitar a leitura silenciosa do texto, ou, se preferir, fazê-la em voz alta intercalando com os alunos.
- A fim de adentrar no foco da atividade que será realizada, perguntar qual a opinião dos alunos em relação a atitude do Galo Afonso em deixar o galinheiro

OBS: O galo aparece na história representando a vontade de ser menino e para auxiliar Raquel nas situações que a sufocam quanto a esses questionamentos.

- Propor uma atividade que simbolizasse o empoderamento das mulheres: representar simbolicamente, mulheres que não se restringe aos padrões que a sociedade impõe.

- Dividir a sala em grupos para realizar a produção de cartazes com imagens e frases impactantes sobre o papel da mulher na nossa sociedade.
- Apresentar oralmente os trabalhos, demonstrando o que aprenderam naquela aula.

## 2º ENCONTRO

### LEITURA

- Entregar as bolsas e alfinetes de fraldas aos alunos em referência ao texto que farão a leitura.
- Pedir para confeccionarem um bolso e grudarem o alfinete dentro da bolsa.
- Iniciar a leitura silenciosa do texto.
- Após a leitura, pedir para algum voluntário sintetizar o que leu em um pequeno resumo para o restante da turma.
- Perguntar o que o alfinete de fralda representava para eles

### INTERPRETAÇÃO

Atividade 1:

- Como atividades os alunos deverão produzir um texto curto como a história do alfinete de fralda, sobre quando eram crianças.
- Coletivizar oralmente os textos produzidos
- Ao final, guardar o texto na bolsa e devolvê-la ao professor.
- Iniciar as leituras dos capítulos 4 e 5. Os alunos podem terminar a leitura em casa.
- Solicitar, como atividade de casa, uma produção textual com o título: "O presente que eu queria ganhar"

## 3º ENCONTRO

- Organizar a turma em círculo, para uma melhor dinâmica do procedimento de leitura.
- Estimular os alunos a conversarem entre si sobre o presente que escolheram e sobre o qual escreveram no texto solicitado no encontro anterior.
- Retomar a fala e pedir que eles socializem o texto que produziram.

## MOTIVAÇÃO

- Propor uma brincadeira com os alunos: de olhos vendados, um voluntário terá que experimentar alguns alimentos e, mesmo se não gostar do sabor, terá que comê-los. Podem ser usados alimentos como: gengibre, salsa desidratada, alho granulado e outros com sabores mais agradáveis como: bolo de chocolate, uva-passa, carambola, azeitona
- Ao fim dos experimentos perguntar ao voluntário como ele se sentiu ao ter que comer os alimentos que, para ele, tinham sabores ruins.
- Solicitar a participação espontânea de 8 voluntários para realizarem uma leitura dramatizada, como forma de contribuir para a desinibição, para expressão dos seus sentimentos e um melhor desenvolvimento da inteligência corporal.
- Fazer a leitura silenciosa para se familiarizarem com os personagens, pedir para os alunos participantes da atividade marcar no texto suas falas.
- Realizar um pequeno ensaio, marcando os intervalos dos diálogos.

Divididos os personagens, lembrar aos alunos das leituras realizadas pelo professor em voz alta, enfatizando a entonação e dando vida às vozes dos personagens da trama, atentando para a pontuação e pronúncia das palavras.

- Iniciar a dramatização da leitura.

OBS: Daí a importância da leitura em voz alta feita pelo professor em diversas situações que envolve o ato de ler, é necessário que os alunos tenham bons modelos de leitores para se tornarem um.

### OFICINA 3:

“TODO MUNDO DEVE IR ATRÁS DOS SEUS SONHOS”

A terceira oficina foi focada nos capítulos 7 a 9, em que os alunos foram levados a discutir a busca de seus sonhos e as escolhas que fazem para transformar suas realidades. Nesta etapa, o contexto histórico do lançamento do livro foi abordado, relacionando-o ao período da Ditadura Militar no Brasil. Um filme, “O ano em que meus pais saíram de férias”, foi exibido para auxiliar os alunos

a compreenderem melhor o contexto social e político da época, permitindo a criação de um paralelo com a narrativa da obra.

## CAPÍTULOS DO LIVRO: 7, 8, 9

### OBJETIVO:

Relacionar a obra com o período histórico; despertar o interesse pela pesquisa; explorar outros recursos artísticos, como o filme; expressar emoções, registrar impressões sobre o texto, trabalhar a leitura silenciosa;

ESPAÇO: sala de aula;

RECURSOS: bolsas, cópias do livro, caixa de som, lousa digital;

ATIVIDADES: palavra-chave; discussão sobre o filme

TEMPO: 3 encontros de 2 aulas e 55 minutos cada

### 1º ENCONTRO:

#### MOTIVAÇÃO:

- Utilizar a estratégia da palavra-chave<sup>23</sup> proposta por Cosson (2018) para apresentar o Galo Terrível.
- Elaborar, com ajuda dos alunos, um esquema no quadro-branco sobre as outras características do galo, uma vez que ele será o assunto dos textos discutidos no encontro seguinte.
- Iniciar a leitura do capítulo 7.

### 2º ENCONTRO:

#### LEITURA:

- O professor deverá realizar, em voz alta, para a turma a leitura dos capítulos 7 e 8.

#### INTERPRETAÇÃO:

- Ao término da leitura, pedir que os alunos observem a figura que representa a partida de Terrível e da Linha Forte na página 102 do livro.
- Com base nas últimas frases do texto “Ele agora está curtindo a vida no tal lugar bem longe. Ele e a Linha Forte. Os dois.” Os alunos deverão atribuir um destino para os dois personagens, pensando no que aconteceria depois daquela partida.

- Solicitar que a leitura do capítulo 9 seja feita em casa.

OBS: É importante esclarecer para a turma que o que aconteceu com Terrível depois que seu pensamento foi descosturado, foi que ele começou a pensar por si só e, com isso, foi atrás daquilo que ele tanto almejava: sua liberdade. Agora, com o pensamento descosturado, ele poderia fazer qualquer coisa que quisesse, pois ninguém mandava mais nele.

### 3º ENCONTRO:

#### MOTIVAÇÃO

- Realizar uma discussão sobre os textos lidos no encontro anterior e sobre o capítulo cuja leitura foi realizada em casa.
- Propor a audição do filme: O ano em que meus pais saíram de férias.

OBS: A intenção do filme é demonstrar aos alunos, o contexto histórico da década de setenta, período de construção da história de Raquel. Por meio do filme os alunos também podem estabelecer uma relação da personagem do livro com a do filme, visto que, ambos, por razões diferentes, sofreram com a ausência de cuidados da família.

- Levantar comparações entre a problemática da ausência dos pais vividas pelo protagonista do filme e a pela menina Raquel. Falar sobre o contexto histórico do filme demonstrando aos alunos que foi naquela situação histórica que o país vivia que o livro foi escrito.

#### OFICINA 4:

##### “ISSO FEZ DIFERENÇA EM MINHA VIDA!”

A última oficina foi a culminância do projeto, onde os alunos revisitaram o capítulo final do livro e refletiram sobre as mudanças que a obra provocou em suas vidas. Durante o único encontro desta fase, os alunos participaram de uma dinâmica com balões, na qual colocaram suas vontades e decidiram se queriam mantê-las ou se livrar delas. A oficina foi finalizada com depoimentos orais e escritos, nos quais os alunos relataram o que aprenderam com a personagem Raquel e o impacto que a leitura teve em suas formas de pensar.

Essas oficinas, realizadas ao longo de várias semanas, demonstraram o poder transformador da leitura literária mediada, promovendo um espaço para o desenvolvimento da criticidade e humanização dos alunos.

## CAPÍTULO DO LIVRO: 10

**DURAÇÃO:** 1 encontro (2 aulas de 55 minutos);

**OBJETIVO:**

- Perceber as marcas, os acontecimentos que foram significativos e que provocaram mudanças na forma de ver a si e ao mundo;

**ESPAÇO:** sala de aula;

**RECURSOS:** bexigas, aparelho de som, balas, cópias do livro;

**ATIVIDADES:** Quiz, dinâmica, depoimento.

## ENCONTRO ÚNICO:

**MOTIVAÇÃO:**

- Dispor as mesas e cadeiras num grande círculo e dividir a sala em grupos iniciamos o jogo (um quiz – um jogo com perguntas e respostas sobre os capítulos estudados até então) no qual os participantes terão que levantar a mão após cada pergunta realizada para apresentar suas respostas.
- Pedir que os alunos se revezem na leitura do capítulo 10 a fim de concluir o livro e tomar conhecimento do desfecho da história e seus personagens.
- Abrir espaços para comentários e reflexões dos alunos sobre a obra concluída.
- Realizar a culminância do trabalho com a obra.
- Devolver as bolsas dos alunos com as produções realizadas durante os encontros.
- Propor uma atividade para que eles percebam as marcas, os acontecimentos que foram significativos e que provocaram mudanças na forma de ver a si e ao mundo.

Primeiramente, entregar a cada aluno 1 balão vazio, em alusão à pipa utilizada por Raquel no capítulo 10, no qual eles deverão colocar seus três desejos escolhidos na primeira oficina realizada. Em seguida, encher os balões e, só

estourar caso queiram se livrar daqueles desejos, livrar-se no sentido de não querer mais, de ir em busca de vontades diferentes daquelas.

- Soltar os balões no ar e cada dono deverá tomar conta do seu, caso queira realizar seus desejos.
- Solicitar, como atividade final, a realização de um depoimento por escrito acerca do que conseguiram aprender com a obra, sua visão sobre a história apresentada por Raquel e suas conclusões positivas ou negativas sobre a experiência leitora.

Destarte, o quadro adiante apresenta os capítulos do livro e a maneira como os encontros e as oficinas foram organizadas.

OFICINAS	QUESTÕES A REFLETIR	CAPÍTULOS
“A imaginação a gente leva no pensamento.”	O que as minhas vontades dizem sobre mim?	I e II
“A pessoa tem que ser o que ela quiser ser.”	Há diferenças sociais entre homens e mulheres? /Eu posso ser o que eu quiser? / Respeitem as minhas decisões!	III, IV, V e VI
“Todo mundo deve ir atrás dos seus sonhos.”	As atitudes e decisões do Galo Terrível provocam mudanças em sua vida.	VII, VIII e IX
“Isso fez diferença em minha vida!”	O que aprendi com Raquel? / O que descobri sobre mim?	X

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação das oficinas estimulou a sensibilidade do jovem leitor, pois a literatura, como arte humanizadora, estimula o diálogo do leitor com o imaginário, oferece ao jovem a possibilidade de romper com a repetição de padronização das atividades do cotidiano, que exasperam tanto alunos, quanto professores e deram vazão às emoções provocadas pelas surpresas que o texto literário pode provocar.

A vivência do inusitado estimulou ainda o exercício da criatividade, da curiosidade, da afetividade, da empatia e da reflexão sobre temas relacionados ao individual e ao social, temas esses tão importantes para quem tem o futuro incerto iminente e imprevisível.

Portanto, a literatura trabalhada na escola por meio da inserção de um projeto de leitura pode levar para sala de aula tantas vezes considerado sacal e maçante, o caráter lúdico e de interatividade tão desejado pelos jovens e, por vezes, planejado pelo professor. As falas dos alunos, com os pedidos de mais leituras e os textos produzidos mesmos após o término da aplicação das oficinas, confirmaram, mais uma vez, a possibilidade de apresentar o texto literário como um desafio que pressupõe um exercício produtivo e prazeroso que se leva para fora dos muros da escola – porque criativo e criador – são os maiores motivos a que se propõe um projeto amparado na arte literária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### A RELEVÂNCIA DAS OFICINAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E SUA HUMANIZAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA

Uma das questões que antecederam a realização desse projeto foi: quais procedimentos de planejamento e trabalho prescuseriam ser adotados para explorar a leitura literária? Embora, em muitos aspectos, aproximada da competência de leitura em geral, o estudo de uma obra literária possui alguns pontos bastante característicos que convêm discriminar relacionar aos objetivos da escola, em especial, da educação básica no processo de formação do leitor.

É no ensino fundamental que se formam leitores e, as oficinas que usam a sequência básica, como método para o letramento literário, oportunizam interações significativas com o registro escrito da cultura e, ao mesmo tempo, proporcionam a fruição do texto. Por isso, no planejamento dos encontros descritos nos tópicos acima, procurei oportunizar um espaço para promover leituras que privilegiassem a construção de repertório e proporcionassem a realização de atividades interativas entre o leitor e o texto.

É importante ressaltar ainda, que nenhum aluno foi “obrigado” a participar das atividades e, tampouco, houve urgência em despertar o interesse pelas leituras da obra. Meu intuito foi propor um projeto de trabalho para que nele meus alunos conseguissem ver o sentido na leitura, excetuando, dessa forma, a obrigação, dando lugar ao papel humanizador a que se propõe a arte literária. Assim, com oficinas sistemáticas, a literatura, de forma mais ampla, possibilita também organizar projetos para a formação continuada do leitor.

Para se trabalhar com oficinas literárias, deve-se salvaguardar a fruição do texto e a liberdade do leitor; do contrário, entra a obrigação e se distorce a função da literatura. Também, é de suma importância o papel do mediador e seu princípio didático para despertar o engajamento do aluno para a leitura; esta é uma das maneiras de preservar a fruição e a liberdade, tornando-se viável quando o projeto de trabalho é bem estruturado a ponto de oferecer contextualização do texto ao ler e nela, oportunizar que o aluno dê sentido à leitura.

Por fim, a leitura literária não está submetida à temática de um projeto, mas estabelece relação com ele e com suas outras finalidades– nas palavras de Marisa Lajolo: “o texto não é um pretexto”, e, no trabalho a ser feito em sala de aula, é salutar privilegiar a função humanizadora da literatura durante o estudo de uma obra, fortalecendo as experiências leitoras dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- BOJUNGA, L. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAPPOANI, Gessica A. *Uma análise da reação estética na leitura d'a Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga Nunes*. 2016. 70 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: *Oficina de leitura*. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

IRANDÊ, A. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

SANDRONI, L. *De Lobato à Bojunga: as reinações inventadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987, 181p.

SILVA, E. L. da. MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 57 e 62

NICOLA, Ernani. *Da leitura literária à produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1983.

\_\_\_\_\_, (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.010

## RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Valéria Batista Costa Montenegro<sup>1</sup>  
Débora Katiene Praxedes Costa Morais<sup>2</sup>

### RESUMO

O contexto educacional contemporâneo teve que se adequar aos novos desafios e as diferentes possibilidades em meio ao impacto pandêmico. Mesmo diante das circunstâncias estabelecidas por esse cenário desafiador, os profissionais da educação se reinventaram e promoveram diversas ressignificações das práticas pedagógicas. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral apresentar práticas de multiletramentos exitosas no contexto da educação básica. Destaca-se, dessa forma, as práticas de letramentos que reconhecem a importância do uso das tecnologias digitais na escola como importantes ferramentas para produção do conhecimento. Trabalhando, nesse sentido, escolhemos como objeto de estudo algumas práticas de multiletramentos desenvolvidas em turmas de 9º ano da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, nos espaços digitais do *Youtube*, *Google Classroom*, *Padlet* e *Google Docs*. O desenvolvimento desse estudo se deu à luz das teorias sobre os estudos dos multiletramentos com Cope e Kalantzis (2000); Rojo (2012); Kersch (2020), entre outras e, metodologicamente, essa produção insere-se no campo da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006). Os resultados permitiram evidenciar que esses novos espaços de interação, incorporaram novas possibilidades às ações pedagógicas, oportunizando o desenvolvimento de práticas de multiletramentos significativas. Logo, entendemos a relevância dos multiletramentos nas práticas docentes da contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem, Espaço Digital, Multiletramentos.

1 Doutoranda pelo Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte -PPgEL/ UFRN, valeria.batista.012@ufrn.edu.br

2 Doutoranda pelo Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte -PPgEL/ UFRN, debora-praxedes@hotmail.com

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto educacional contemporâneo teve que se adequar aos desafios e às possibilidades enfrentados em meio à pandemia COVID-19. Desde que Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (Brasil, 2020), a Educação Remota passou a ser discutida em todos os espaços educacionais. Mesmo diante das circunstâncias estabelecidas por esse cenário de isolamento e distanciamento social, os profissionais da educação puderam se reinventar e enfrentar a suspensão das aulas presenciais e a rápida mudança para o Ensino Remoto Emergencial (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020).

Diante desse panorama, percebe-se que essa modificação repentina provocou uma transformação profunda nas práticas de ensino e um acelerado desenvolvimento de novas formas de interação a partir de diferentes práticas de linguagens disponíveis nos espaços digitais. Nesse contexto, a tecnologia é reconhecida mais ainda como importante ferramenta para produção do conhecimento, como afirmam Cutrim, Cruz, Faria (2021). Conforme as autoras, a tecnologia passou a ser a protagonista da vez, pois “com todos os recursos disponíveis da rede, tornou possível a continuidade dos trabalhos acadêmico/científicos em diversas áreas” (Cutrim, Cruz, Faria, 2021, p.3).

Essas novas configurações de interação humana possibilitaram ressignificações importantes nas práticas de letramentos, desenvolvendo inúmeras formas de ler, escrever, reescrever, assistir e interagir, seja em sala de aula ou em outros espaços dessa sociedade cada vez mais digital. Essa nova conjuntura fez nos questionarmos: como as práticas de letramentos na educação básica estão sendo realizadas? Os multiletramentos em espaços digitais estão sendo realizados de forma exitosa?

Partindo desses questionamentos, justifica-se, então, a importância de evidenciar, nesta produção, práticas de multiletramentos exitosas nas salas de aula do ensino básico, pois entendemos a importância de compartilhar experiências e, conseqüentemente, aprendermos um com os outros, a partir de diferentes estratégias de ensino que podem colaborar para o planejamento de muitos educadores.

Nesse cenário, conhecendo os desafios da educação na contemporaneidade, este artigo tem como objetivo apresentar práticas de multiletramentos

exitosas no contexto da educação básica. Nessas práticas, as interações possibilitadas pelas ferramentas digitais permitiram aos alunos uma construção interativa, criativa e crítica de conhecimento.

Quanto aos aspectos teóricos desse estudo, contemplamos a área dos Letramentos (Kleiman, 1995; 1998; 2001); dos Multiletramentos (Rojo, 2012 e Kersch, 2020; Cope e Kalantzis, 2000), entre outras e, metodologicamente, essa produção insere-se no campo da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006).

Do ponto de vista estrutural, esse artigo está dividido em cinco partes. Nesta primeira, apresentamos as considerações iniciais; na segunda, explicitamos os aspectos metodológicos das práticas desenvolvidas; na terceira, discorremos sobre os dados gerados e os resultados alcançados; na quarta, apresentamos, brevemente, as considerações finais; e, por fim, elencamos as referências que serviram de base para o estudo em questão.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do ponto de vista de que o conhecimento científico se organiza a partir de uma multiplicidade de elaboração de leituras sobre a realidade do mundo e que essa construção circunda diversas metodologias, interações entre participantes da pesquisa e seus contextos, o estudo aqui apresentado está entre essas possibilidades de construção do conhecimento a partir da ação-reflexão do professor pesquisador sobre sua prática (Freire, 2017).

Nesse contexto, o trabalho ora desenvolvido constitui-se como pesquisa-ação por permitir a articulação entre a teoria e a prática na busca por mudanças positivas na situação social dos participantes. E como defende Paiva (2019, p.78), a pesquisa-ação é um método que “tem como ponto positivo a indissociabilidade da pesquisa e ensino. Um professor preocupado com a sua prática está sempre, recursivamente, identificando problemas, planejando, agindo, observando sua própria prática e refletindo”.

Outrossim, o estudo se insere no âmbito de pesquisa da Linguística Aplicada (LA) por buscar possibilidades e construir saberes através de diálogos interdisciplinares com outras áreas que circundam as práticas de linguagem sobre “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (Moita Lopes, 2006, p. 86)

O cenário de ação, das práticas aqui apresentadas, se desenvolveu nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa em três salas de nonos anos, totalizando 90 alunos da Escola Municipal Professor Manoel Assis da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, em contexto de ensino remoto.

Por estarmos no domínio virtual, iniciamos com orientações minuciosas na finalidade de encaminhar os alunos para enfrentar as dificuldades e os desafios nos usos dos aplicativos e plataformas digitais mobilizados na realização das práticas de multiletramentos. À princípio, identificamos que todos os alunos estavam presentes na sala virtual do *Google Classroom*<sup>3</sup>: 23 alunos do 9 ano A, 30 alunos do 9 ano B, 37 alunos do 9 ano C, isso facilitou a comunicação e, conseqüentemente, compartilhamento das orientações e dos links de acesso ao canal do *Youtube*<sup>4</sup>, ao *Padlet*<sup>5</sup> e ao *Google Docs*<sup>6</sup>, espaços virtuais utilizados nas práticas de multiletramentos.

Cada espaço digital teve sua significância nas práticas de multiletramentos desenvolvidas: a) no *Google Classroom*, compartilhamos as orientações para cada prática de multiletramentos e, por lá, arquivamos todas as atividades desenvolvidas ao longo das aulas online; b) no canal do *Youtube*, disponibilizamos videoaulas sobre diversos objetos de conhecimento que serviram de base teórica para as práticas de leitura, escrita e oralidade; c) no *padlet*, os alunos produziram textos argumentativos e compartilhavam as produções com as turmas e familiares, numa interação além da sala de aula; d) no *google documents*, os discentes produziram colaborativamente gêneros discursivos, como carta pessoal.

Para efeito de análise, destacamos algumas práticas exitosas em cada espaço virtual e os instrumentos que permitiram a geração de dados, como as notas de campo e os *prints* (capturas de telas) dos espaços onde foram realizadas as práticas de multiletramentos, apontando algumas potencialidades desses espaços digitais que propiciaram o desenvolvimento de competências e habili-

3 O *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é uma plataforma criada pelo *Google* para gerenciar o ensino e a aprendizagem. A ferramenta é um espaço virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos e pais.

4 Link do canal do *Youtube* em que os vídeos foram produzidos e compartilhados no *google sala de aula*: [https://www.youtube.com/channel/UCQVerVA\\_PoqW8O5kV9hVdKA/videos](https://www.youtube.com/channel/UCQVerVA_PoqW8O5kV9hVdKA/videos)

5 O *Padlet* é uma ferramenta que permite criar painéis virtuais para organizar produções colaborativas, rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais.

6 O *Google docs* é um programa de edição de textos que tem como função básica criar documentos e compartilhar em tempo real e de qualquer dispositivo com outras pessoas.

dades, conforme nos orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e a promoção de multiletramentos em sala de aula.

## PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS E SUAS POTENCIALIDADES

Os estudos da linguagem na perspectiva dos letramentos inserem as práticas de leitura, escrita e oralidade aos contextos de usos e práticas sociais, compreendendo assim, as necessidades e usos linguísticos para além da mera decodificação.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento adequam-se aos usos linguísticos próprios dos espaços de interação social de cada indivíduo, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita necessárias. De acordo com Kleiman (1995), as instituições sociais, como família, igreja, trabalho, entre outras, revelam orientações sobre letramentos diversos, transformando-se em agências de letramentos por reproduzirem práticas e usos sociais da língua. Deste modo, constatamos que as práticas letradas são desenvolvidas em todos os momentos e situações com os quais nos relacionamos, uma vez que o letramento está presente até mesmo na ausência do código escrito. (Kleiman, 1998)

Assim, com a inserção das tecnologias digitais nas práticas sociais e escolares, percebemos que as práticas de letramento que utilizavam apenas a tecnologia da escrita não são mais satisfatórias para as demandas dos usos linguísticos contemporâneos. Pois, a inserção das ferramentas digitais nos eventos de produção e recepção textual, diversificou os elementos expressivos (verbais ou não), ampliando as possibilidades de construção de sentidos dos enunciados, sendo assim, denominamos como *multiletramentos* o domínio de uma diversidade de linguagens, mídias e culturas.

Nesse sentido, Oliveira e Szundy (2014) destacam que o letramento grafocêntrico não é suficiente para lidar com as mudanças tecnológicas. Conforme os autores, é necessário o reconhecimento da multiplicidade de linguagens com a adoção do termo “práticas de multiletramentos”.

No entanto, para participar ativamente das práticas de multiletramentos, é necessário desenvolver habilidades próprias do contexto de produção dessas práticas, tais habilidades devem contemplar alguns aspectos relevantes na formação de um usuário funcional que tenha “competência técnica nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os ‘alfabetismos’ necessários às práticas de multiletramentos” (Rojo, 2012, p.29).

Em relação às múltiplas linguagens e ao vasto sistema de signos disponíveis nos espaços digitais, percebemos que o reconhecimento e utilização dos mais diferentes recursos propiciam uma maior compreensão e interação entre os sujeitos envolvidos, dentre esses recursos destacamos o uso da multimodalidade dos gêneros discursivos, como também os mecanismos multissemióticos observados, nos dados analisados, no *google classroom*, no *youtube*, *padlet* e *google docs*.

Ao transpor as práticas sociais para novos espaços digitais, isto é, ambientes virtuais, os quais possibilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita apropriadas para esse novo espaço de interação, e que, conseqüentemente, determinam a produção de novos significados, por capacitar os sujeitos para elaboração e compreensão das inúmeras construções textuais disponibilizadas nos espaços digitais, permitindo que os seus usuários conheçam, descubram e explorem novos conhecimentos, muitas das vezes, de forma colaborativa.

Diante de tantas ferramentas de comunicação e interação disponíveis nos espaços virtuais, apresentamos uma sequência de práticas de (multi)letramentos desenvolvidas nas turmas de 9º anos. Esses espaços possibilitaram que docentes e discentes aprendessem, colaborativamente, a transformar os ambientes virtuais em situações reais de construção do saber. Cada espaço tem potencialidades que merecem destaque.

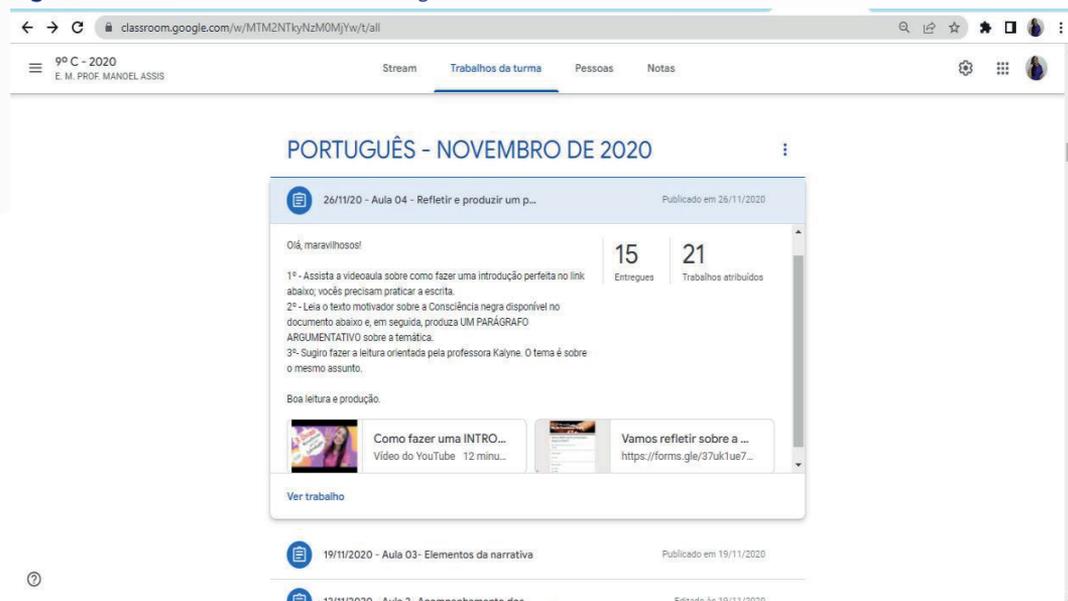
Inicialmente, percebemos que poderíamos utilizar o ambiente virtual do *youtube* para produzir videoaulas e, conseqüentemente, orientar melhor os alunos nas práticas de escrita em espaços virtuais. Nesse contexto, os links das videoaulas eram disponibilizados na sala de aula virtual no *Google Classroom*. (Ver figura 1)

A página do *Google Classroom* dispõe de diversos recursos que permitem a interação dos alunos com palavras, imagens, vídeos e links que possibilitam a navegação instantânea e articulação entre um conjunto de informações disponíveis nos inúmeros espaços virtuais.

Nesse sentido, Morais (2015, p.42) afirma que um sujeito usuário funcional, preconizado nos estudos da pedagogia dos multiletramentos, “tem a competência técnica e prática sobre os mais variados textos, as mais diversas ferramentas tecnológicas e práticas letradas que operam neste mundo multimidiático.” Dessa forma, o usuário funcional interage, entende e compreende as práticas de multiletramentos, analisa criticamente e seleciona tudo que é e deve ser estudado. Logo, a competência 5 da BNCC, a digital, estaria sendo desenvolvida. Afinal, os

alunos estariam potencializando o desenvolvimento crítico, significativo e reflexivo nesse ambiente digital.

**Figura 1:** *Print do ambiente virtual Google Classroom*

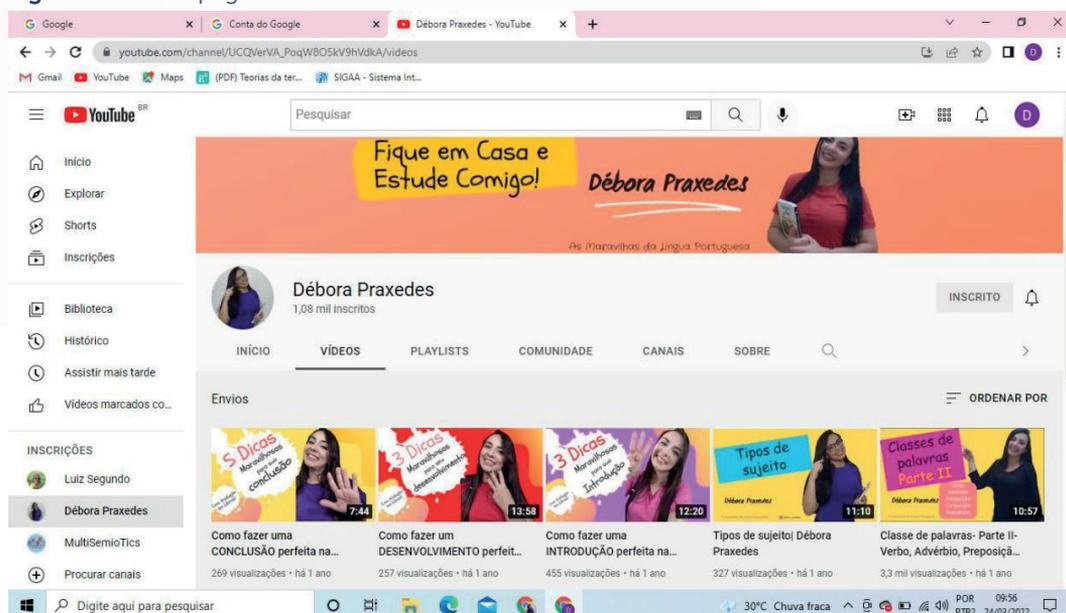


**Fonte:** <https://classroom.google.com/w/MTM2NTkyNzZM0MjYw/t/all>

Nesse cenário virtual, os alunos acessavam a videoaula pelo *link* do *youtube* disponibilizado na sala de aula virtual no *google classroom*. Neste espaço virtual, os discentes recebiam as orientações e o acesso aos outros espaços virtuais para produção posterior da escrita em ambientes colaborativos. Os mesmos acessavam e assistiam a videoaula (ver figura 2); recebiam orientações evidenciadas no *google classroom* e, ainda, tiravam dúvidas no espaço destinado a comentários.

Os alunos analisaram criticamente o ambiente virtual do *google classroom* e se direcionaram ao espaço do canal no *youtube* para assistir a videoaula. Percebemos, dessa forma, que esses espaços têm, como potencialidades, o propósito de permitir a interação e o intercâmbio de conhecimentos, informações e compartilhamento de ideias. E todas essas contribuições são advindas dos recursos digitais e de uma produção coletiva e colaborativa. Montenegro (2015, p. 42) corrobora esse pensamento e afirma que o mundo contemporâneo “exige novas práticas pedagógicas que possam oportunizar uma ressignificação no uso da leitura e da escrita, para que os inúmeros saberes advindos do meio digital sejam significativos também nas práticas escolares.”

Figura 2: Print da página do canal no Youtube da docente



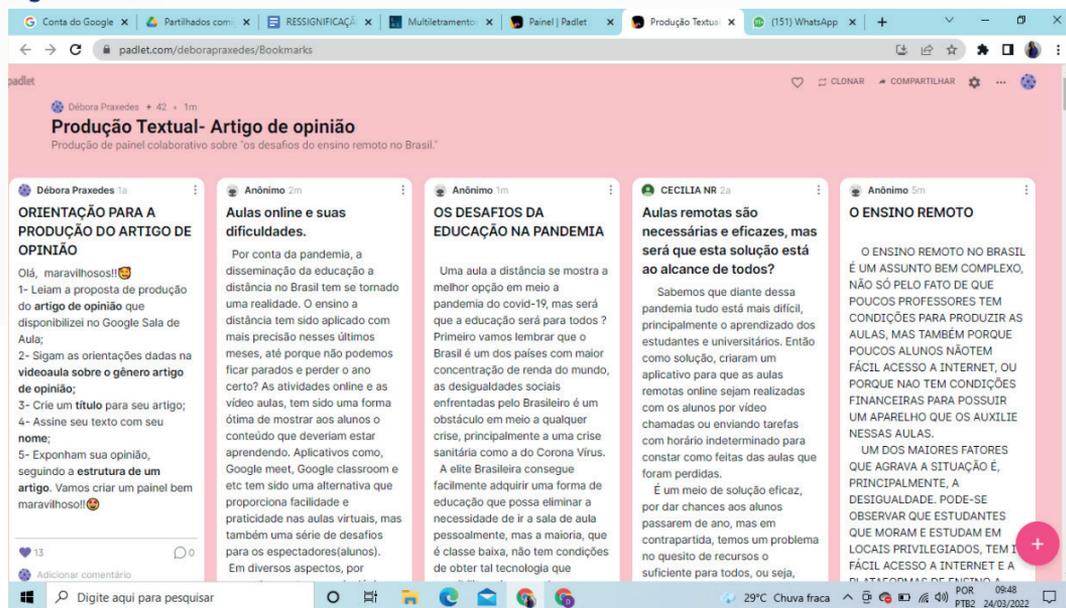
Fonte: [https://www.youtube.com/channel/UCQVerVA\\_PoqW8O5kv9hVdKA/videos](https://www.youtube.com/channel/UCQVerVA_PoqW8O5kv9hVdKA/videos)

Depois das orientações nos espaços do *Google Classroom* e as oriundas das videoaulas disponibilizadas no canal do *youtube*, passamos para o momento das produções textuais em ambientes virtuais com a ferramenta *Padlet* (ver figura 3) e posteriormente, com o aplicativo *Google Docs* (ver figura 4). Nos dois espaços online, trabalhamos com gêneros argumentativos: o artigo de opinião e a carta pessoal.

No ambiente do *Padlet*, produzimos, seguindo as orientações e discussões disponibilizadas no *Google Classroom* e no canal do *youtube*, um mural colaborativo. Os alunos produziram artigos de opinião e interagiram argumentativamente. Nesse espaço, os alunos curtiram a produção dos colegas, comentaram e discutiram recortes temáticos bem atuais.

Kleiman (2001, p. 241) revalida toda essa prática de letramento, pois a mesma afirma que o objetivo de ressignificar as práticas de escrita, em relação à produção de textos, é afirmar que “o trabalho do professor consiste em construir funções sociais para escrever, mediante a inserção das atividades em práticas significativas”. E foi o que aconteceu nessa atividade colaborativa.

Figura 3: Print do mural colaborativo no Padlet



Fonte: <https://padlet.com/deboraprxedes/Bookmarks>

Nesse contexto, torna-se imprescindível que, cada vez mais, as práticas de escrita escolares, reflitam os usos sociais da língua, propiciando “aos alunos uma escrita tão prazerosa e significativa quanto aquela que é desenvolvida na *Internet*” (Souza, 2007, p.202), e ao mesmo tempo desenvolvendo habilidades linguísticas próprias dos espaços reais de interação.

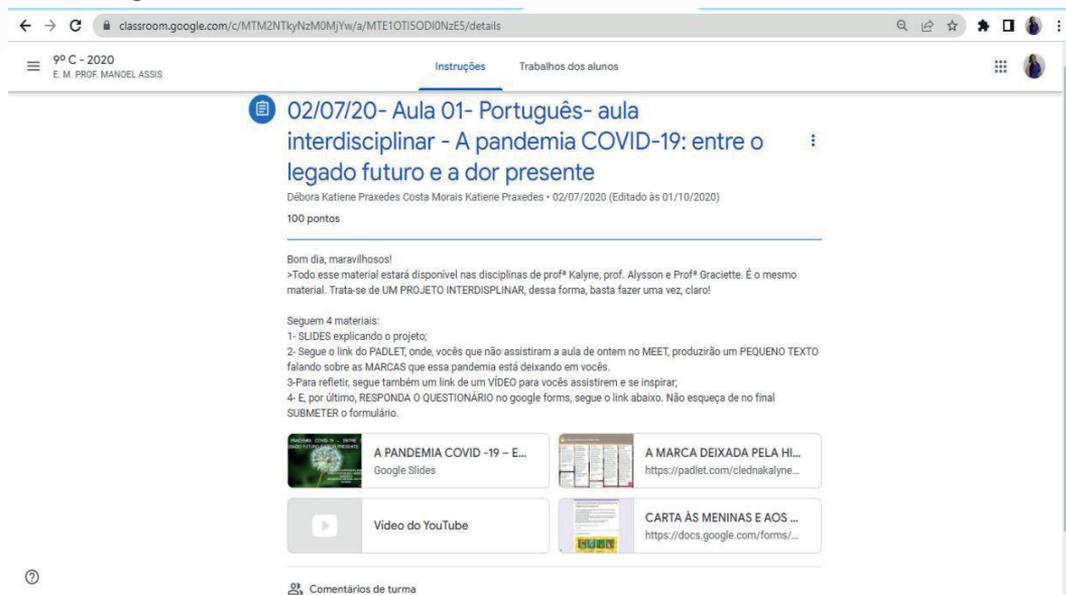
Reconhecendo a importância dessas novas práticas para ressignificar o ensino da escrita, Montenegro (2015, p. 41) afirma que

[...] as experiências de escrita digital no contexto escolar são apenas resultados das necessidades comunicativas dos educandos, concretizadas por meio de atividades que aguçam o desejo de escrita, e proporcionam meios de inserir os recursos interativos da comunicação em sala de aula, em vistas a produzir os conhecimentos de forma interessante para os educandos.

A interação argumentativa, potencializada por espaços como o *Padlet*, permite a troca de opiniões, visto que os alunos interagem apresentando o ponto de vista sobre temáticas sociais, além de dialogar com as postagens dos outros colegas. Dessa forma, a acessibilidade e a visibilidade propiciada pelo *padlet* incentiva a leitura crítica e a construção coletiva do raciocínio lógico com plausibilidade.

A outra prática exitosa realizada em ambiente virtual foi no aplicativo *Google Docs*. Nesse espaço, realizamos a produção do gênero carta pessoal. Na época, estávamos executando um projeto interdisciplinar “A pandemia Covid-19: entre o legado futuro e a dor do presente” (Ver figura 4) juntamente com as disciplinas de História e Geografia.

**Figura 4:** Print do post de uma prática de multiletramentos realizada por meio do projeto interdisciplinar no Google Sala de Aula

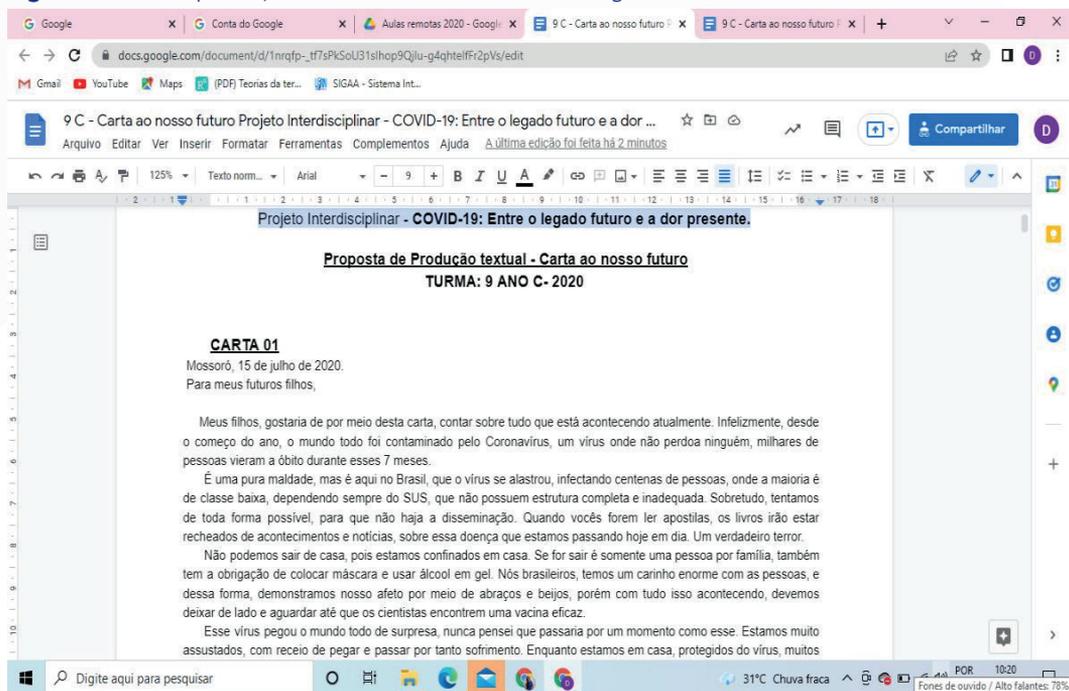


**Fonte:** <https://classroom.google.com/c/MTM2NTkyNzM0MjYw/a/MTE1OTI5ODI0NzE5/details>

Dentre as várias atividades do projeto interdisciplinar, uma delas era a produção de uma carta ao futuro. Os alunos imaginaram o futuro deles daqui a 20 anos e recorreram à criatividade e à criação colaborativa na produção das cartas no ambiente virtual do *Google Docs*. (ver figura 5).

Essa produção textual colaborativa permitiu que os participantes explorassem o processo de criatividade de forma dinâmica e inclusiva. O trabalho em conjunto possibilitou a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e cooperação. Como afirmam, Tavares e Morais (2016, p. 268), o trabalho com a tecnologia oferece oportunidades de cultivar habilidades, “como discutir ideias, compartilhar interpretações, entre outros, num trabalho coletivo e colaborativo”.

Figura 5: Print da produção colaborativa da carta no *Google Docs*.



Fonte: [https://docs.google.com/document/d/1nrqfp-\\_tf7sPkSoU31slhop9Qjlu-g4qhtelfr2pVs/edit](https://docs.google.com/document/d/1nrqfp-_tf7sPkSoU31slhop9Qjlu-g4qhtelfr2pVs/edit)

A produção gerou várias discussões e reflexões oportunas para o momento pandêmico. A aceitação por parte dos alunos foi muito produtiva. Passarelli (2004) lembra que a escrita satisfatória se dá em função dos propósitos e aceitação dos alunos, ou seja, conforme a capacidade própria de escrever a partir dos conhecimentos que possui sobre o tema em questão. Nesses aspectos, os artefatos digitais possibilitam novos modos de escrita, ressignificando as convenções sobre a escrita escolar, buscando alcançar níveis significativos de interação entre os usuários dos ambientes virtuais.

Nessa conjuntura de comunicação contemporânea, os jovens estão cada vez mais presentes nas redes de interação social e se desvinculando, muitas das vezes, das formas de interação tradicional. Eles encontram, no espaço digital, diversos recursos de intercâmbio de informações e conexões com diferentes usuários.

Para compreendermos a importância desses novos espaços virtuais, Lima (2014, p.26) define o relacionamento em rede como sendo “responsável pelo compartilhamento de ideias, nem sempre convergentes, entre pessoas que possuem interesses, objetivos e valores em comum.” Mas as diferenças de pen-

samentos foram entrelaçadas no mesmo ambiente e enriqueceram as reflexões sobre a temática em questão.

Uma das potencialidades do ambiente do *Google Docs* é que os alunos se conectaram em tempo real e o intercâmbio de informações e reflexões sobre o tema evidenciado na carta pessoal permitiram novas relações por meio da interação. Recuero (2009, p.143), quando fala sobre redes virtuais de interação, afirma que “a rede, portanto, centra-se em atores sociais, ou seja, indivíduos com interesses, desejos e aspirações, que têm papel ativo na formação de conexões sociais”. Essas conexões trabalhadas de forma colaborativa, promovem um ambiente virtual rico de interações que podem contribuir para produção textual do alunado.

Entendemos, por fim, que esses espaços digitais aflorados em meio às práticas de ensino passaram a ser uma fonte potencialmente infinita e diversificada de possibilidades de construção de tarefas pedagógicas digitais e interessantes para nossos alunos. Em suma, apresentamos, aqui, nesse trabalho, potencialidades desenvolvidas em quatro práticas de multiletramentos exitosas: i) a potencialidade do uso do Google Sala de Aula no desenvolvimento crítico, significativo e reflexivo desse ambiente; ii) a potencialidade do canal no *youtube* na interação e o intercâmbio de conhecimentos, informações e compartilhamento de ideias propiciadas nesse ambiente; iii) a potencialidade do *Padlet* no incentivo à leitura crítica e à construção coletiva do raciocínio lógico com plausibilidade; iv) a potencialidade do *google docs* na conexão em tempo real e no intercâmbio de informações e reflexões sobre o temáticas sociais, como o caso do estudo em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que esses ambientes digitais, dentre outros que surgiram ou que até existiam, mas não eram tão bem aproveitados em sala de aula, passaram a ser cada vez mais presentes nas práticas pedagógicas. Os docentes passaram a utilizar ainda mais as novas ferramentas digitais em suas aulas e os alunos interagirem de forma significativa.

Não queremos dizer que o ensino tradicional deve ser deixado de lado. Mas as práticas pedagógicas não devem e nem podem ficar afastadas dessas novas demandas sociais e digitais presentes na nossa sociedade. Os ambientes

virtuais aqui evidenciados neste estudo podem ser exemplos de práticas de multiletramentos significativas nas salas de aulas do Brasil afora.

É o momento mais oportuno de ressignificar as práticas escolares tradicionais e possibilitar diferentes formas de aprender. Os professores e os alunos, nas práticas de multiletramentos, são os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar em ambientes digitais interativos e colaborativos promovem o protagonismo e autonomia dos alunos e o desenvolvimento de mais competências e habilidades imprescindíveis às práticas sociais deste mundo cada vez mais multicultural e multissemiótico, como preconizam a pedagogia dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000) e a BNCC (2018).

Por fim, precisamos compreender que novas considerações sobre as práticas apresentadas nesse estudo podem surgir a partir da leitura desse texto. Porém, temos o entendimento de que a análise crítica das práticas de multiletramentos apresentadas podem promover novas experiências em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020, Brasília,DF, 2020.
- CUTRIM, Ilza Galvão; CRUZ, Mônica da Silva; FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Práticas discursivas em espaço digital** [recurso eletrônico]: múltiplos recursos. São Luiz: EDUFMA, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 22 de set. de 2024.
- KERSCH, Dorotea Frank; (et.al). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da escola**. Editora Casa Leiria. São Leopoldo-RS, 2021. Disponível

em: [https://www.researchgate.net/profile/Dorotea-Frank-Kersch/publication/349537695\\_MULTILETRAMENTOS\\_NA\\_PANDEMIA\\_APRENDIZAGENS\\_NA\\_PARA\\_A\\_E\\_ALEM\\_DA\\_ESCOLA/links/60359d6d92851c4ed59110dd/MULTILETRAMENTOS-NA-PANDEMIA-APRENDIZAGENS-NA-PARA-A-E-ALEM-DA-ESCOLA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dorotea-Frank-Kersch/publication/349537695_MULTILETRAMENTOS_NA_PANDEMIA_APRENDIZAGENS_NA_PARA_A_E_ALEM_DA_ESCOLA/links/60359d6d92851c4ed59110dd/MULTILETRAMENTOS-NA-PANDEMIA-APRENDIZAGENS-NA-PARA-A-E-ALEM-DA-ESCOLA.pdf) Acesso em: 22 de agosto de 2024.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Ação e Mudança em sala de aula. Uma pesquisa sobre letramento e interação, In: Rojo, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento**. Perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.p. 173-203.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 223-243.

LIMA, Ana Cristina Paula. **Visual, Coloquial, Virtual**: o uso da expressão gráfica na conversação em redes sociais. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo- USP, 2014. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/.../AnaCristinaPaulaLimaVC.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/.../AnaCristinaPaulaLimaVC.pdf). Acesso em: 15.08.24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Lingüística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTENEGRO, Valéria Batista Costa. **Letramentos e multimodalidade**: o facebook como uma ferramenta de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. (Dissertação de Mestrado). PROFLETRAS, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: <https://fala.uern.br/profletras/default.asp?item=profletras-mossoro-dissertacoes-turma1> Acesso em: 15.08.24.

MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa. **Multiletramentos na escola**: o uso do celular e do whatsapp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. (Dissertação de Mestrado). PROFLETRAS, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: <https://fala.uern.br/profletras/default.asp?item=profletras-mossoro-dissertacoes-turma1> Acesso em: 15.08.24

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatiane Carrér.. **Práticas de multiletramentos na escola**: por uma educação responsiva à con-

temporaneidade. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, 9(2), Port. 184–205, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345> Acesso em: 27/09/24. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUSA, Socorro Cláudia de Tavares. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In. ARAÚJO. Júlio César (Org.) **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha; MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa. **Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa**. In: Letras & Letras, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 243-270. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35204/20451> acesso em: 15.08.24.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.011

# PRÁTICAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS INSPIRADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARABIRA - PB

Tássia Michelly Silvestre Fontes<sup>1</sup>

## RESUMO

O Sistema Municipal de Ensino de Guarabira - PB, têm sido implementadas práticas alfabetizadoras que se mostram eficazes e alinhadas com as diretrizes da BNCC. Estas práticas abrangem estratégias diversificadas e centradas no desenvolvimento integral do aluno, levando em consideração sua realidade sociocultural e suas necessidades individuais. As práticas enfatizam a contextualização do conhecimento, utilizando situações do cotidiano dos alunos para tornar a aprendizagem significativa. Isso permite que os estudantes compreendam a relação entre o que aprendem na escola e suas experiências fora dela. Reconhecendo a diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea, as práticas alfabetizadoras exploram diferentes formas de expressão, como textos escritos, visuais, digitais e multimodais. Isso amplia as habilidades de leitura e escrita dos alunos, preparando-os para lidar com a variedade de linguagens presentes no mundo atual. A BNCC valoriza abordagens pedagógicas que incentivam a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, as práticas alfabetizadoras adotadas em Guarabira estimulam a colaboração entre os estudantes, promovendo a troca de ideias, o trabalho em grupo e a resolução de problemas de forma coletiva. Em consonância com os princípios da BNCC, as práticas avaliativas são contínuas e formativas, ou seja, voltadas para o acompanhamento do progresso do aluno ao longo do tempo e para a identificação de suas necessidades de aprendizagem. Isso permite que os educadores façam intervenções pedagógicas direcionadas e indi-

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Unipós – Unidade de Pós-Graduação e Pesquisa – World Ecumenical University. [tassiasilvestre@hotmail.com](mailto:tassiasilvestre@hotmail.com)

vidualizadas. A BNCC destaca a importância de valorizar a diversidade presente na sala de aula, reconhecendo as diferentes trajetórias e saberes dos alunos. As práticas alfabetizadoras em Guarabira são sensíveis às especificidades culturais, linguísticas e sociais dos estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor. Conclui-se, que as práticas alfabetizadoras bem-sucedidas inspiradas na BNCC no Sistema Municipal de Ensino de Guarabira-PB refletem um compromisso com a qualidade da educação.

**Palavras-chaves:** Contextualização, Multiletramentos, Pedagogia Ativa, Avaliação Formativa, Valorização da Diversidade.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como processo fundamental no desenvolvimento educacional, é uma prioridade nas políticas públicas de ensino no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada com o intuito de estabelecer diretrizes claras e comuns para todas as escolas, traz uma abordagem que valoriza o contexto sociocultural dos alunos e a diversidade de linguagens, promovendo a formação integral do estudante (Brasil, 2017).

Levando em consideração este contexto, o município de Guarabira - PB, enquanto Sistema Municipal de Ensino tem implementado práticas alfabetizadoras que se destacam por sua efetividade, alinhadas com as diretrizes da BNCC, em especial a implantação do Programa Educar Pra Valer - EPV. A atuação do Programa Educar Pra Valer (EPV) no município de Guarabira, PB, tem se destacado nos últimos anos, especialmente no que se refere ao impacto direto no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental I.

O EPV, criado com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública por meio da formação continuada de professores, apoio técnico-pedagógico e implementação de práticas de gestão mais eficazes, tem sido uma peça fundamental no avanço dos indicadores educacionais da cidade.

No último ano, o EPV intensificou suas ações em Guarabira, focando principalmente em práticas de alfabetização e letramento que estão alinhadas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir dessa abordagem, o programa tem ajudado os educadores a planejar aulas mais eficazes, que levam em consideração a realidade sociocultural dos estudantes e a necessidade de diversificação das metodologias de ensino. Um dos maiores ganhos proporcionados pelo EPV foi o incentivo ao uso de estratégias pedagógicas que envolvem o protagonismo do aluno, promovendo uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e contextualizada.

Além disso, o programa tem auxiliado as escolas no desenvolvimento de uma cultura avaliativa que vai além da medição de resultados, sendo mais formativa e voltada para o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Esse tipo de avaliação permite que os professores identifiquem rapidamente as dificuldades dos estudantes e realizem intervenções pedagógicas direcionadas, o que tem sido essencial para reduzir os índices de defasagem escolar e reprovação no Ensino Fundamental I.

A importância do EPV para o município de Guarabira é inegável, especialmente porque suas ações têm contribuído para a formação de um corpo docente mais preparado e motivado, capaz de lidar com os desafios do ensino público. O programa também promove a participação da comunidade escolar, incentivando o envolvimento de pais e responsáveis no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Com essa atuação, o EPV tem fortalecido o vínculo entre a escola e a comunidade, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No contexto do Ensino Fundamental I, o impacto do EPV pode ser medido não apenas pelos resultados acadêmicos obtidos nas avaliações externas, mas também pela transformação da prática pedagógica nas salas de aula. O programa tem proporcionado aos educadores de Guarabira as ferramentas e o suporte necessários para enfrentar os desafios diários do ensino, resultando em um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, equitativo e inclusivo. Dessa forma, o EPV tem sido um agente transformador na educação do município, garantindo que mais crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, alinhada às necessidades do século XXI.

Sua presença no município tem oferecido suporte tanto aos docentes quanto aos gestores escolares, promovendo uma maior eficiência no processo educacional e gerando melhorias palpáveis no desempenho dos alunos.

Este trabalho tem como objetivo analisar essas práticas bem-sucedidas de alfabetização, destacando suas principais estratégias e impactos na aprendizagem dos alunos. A metodologia adotada para este estudo é qualitativa e bibliográfica, com análise de documentos oficiais e estudos relevantes sobre o tema.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A BNCC E SUAS DIRETRIZES PARA A ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um marco na educação brasileira, estabelecendo parâmetros que buscam garantir uma formação equitativa e de qualidade para todos os alunos. No campo da alfabetização, a BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas que considerem a realidade sociocultural dos estudantes e que explorem múltiplas linguagens.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltados para o ensino da alfabetização e a importância de uma abordagem integrada e contextualizada. No entanto, como a BNCC é um documento oficial com estrutura organizada por áreas do conhecimento e etapas da educação, os conceitos apresentados estão distribuídos por várias seções do documento e não são citações literais.

A BNCC foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, e as ideias apresentadas sobre alfabetização podem ser encontradas nos seguintes trechos do documento que versam sobre o conceito de alfabetização como eixo central das aprendizagens iniciais e a importância de práticas sociais de leitura e escrita pode ser encontrado na BNCC - Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A ideia de alfabetização como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo dos anos, está descrita no documento, bem como, a abordagem de alfabetização voltada para a interação com textos variados e o desenvolvimento de uma postura crítica e criativa pode ser encontrada dentro do mesmo (Brasil, 2017).

Sendo assim, segundo a BNCC define-se Alfabetização como sendo:

A alfabetização constitui o eixo central das aprendizagens iniciais na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O processo de alfabetização não se limita ao domínio do código escrito, mas envolve a compreensão de práticas sociais de leitura e escrita. Assim, os estudantes precisam ser introduzidos desde cedo às múltiplas linguagens que compõem a cultura letrada, englobando, além da decodificação, o desenvolvimento de habilidades de interpretação e produção de textos orais e escritos. A alfabetização deve acontecer de maneira contextualizada e significativa, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e levando em consideração as suas realidades culturais, sociais e regionais, além de explorar diferentes gêneros textuais e suas diversas funções na sociedade (Brasil, 2017, p. 67-68).

Nesse contexto, real e material, a BNCC destaca o viés da alfabetização indo além do simples ensino das letras e sons, ou seja, enfatiza que o processo de alfabetização deve ser compreendido como uma inserção dos alunos no mundo letrado, o que envolve práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita em contextos diversos.

Isso significa que, além da decodificação, o aluno deve ser capaz de interpretar e produzir textos adequados às suas necessidades de comunicação e de aprendizagem. A ideia é que o processo seja plural, considerando as diferenças

culturais e regionais, para que o aluno se sinta parte ativa desse processo, aprendendo a usar a língua em diferentes situações e para diferentes finalidades.

A alfabetização, conforme orienta a BNCC, deve ser concebida como um processo contínuo, que tem início na Educação Infantil, perpassa os anos iniciais do Ensino Fundamental e segue até os anos finais. Ela está diretamente associada ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, e interpretação de textos, em situações reais de uso da linguagem, o que implica uma formação que não se encerra com a simples capacidade de ler e escrever. Ao longo desse processo, os estudantes devem ter acesso a materiais diversificados, como livros literários, textos científicos, reportagens, além de plataformas digitais, que ampliem seu repertório cultural e sua competência linguística, garantindo uma educação voltada para as demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2017, p. 87-88)

Nesta passagem, a BNCC ressalta que a alfabetização é um processo contínuo, que se estende por toda a vida escolar e não termina nos primeiros anos de ensino. O objetivo é que os alunos desenvolvam uma competência leitora e escritora sólida, capaz de integrá-los ativamente nas demandas da sociedade atual, como o uso de tecnologias digitais. O documento defende que o aluno deve ser exposto a uma variedade de gêneros textuais e suportes, como livros e plataformas digitais, para que construa um repertório amplo e diversificado, essencial para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Numa ótica mais abrangente, a BNCC, mostra que a alfabetização não é apenas um processo mecânico de ensino da escrita e leitura, mas envolve o desenvolvimento de habilidades mais amplas, como a interpretação de diferentes textos e o uso da língua em contextos sociais variados.

A abordagem considera os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e valoriza a inserção de práticas que estimulem a autonomia e o pensamento crítico, assim, no contexto educacional explora-se as diretrizes da BNCC no que tange à alfabetização, destacando seus princípios de contextualização do conhecimento e sua ênfase em uma abordagem multimodal que valoriza tanto a oralidade quanto a escrita, além de linguagens visuais e digitais.

O trabalho pedagógico voltado à alfabetização deve priorizar a interação dos alunos com textos de diversos gêneros e contextos, considerando que a leitura e a escrita são práticas sociais que possibilitam aos sujeitos agir no mundo. A apropriação do sistema

alfabético é um dos objetivos centrais, mas ele deve ser associado ao desenvolvimento da capacidade crítica e interpretativa, de modo que os estudantes possam refletir sobre o que leem e escrevem, compreendendo as intenções comunicativas dos textos e a pluralidade de significados possíveis. A alfabetização deve, assim, formar leitores e escritores que atuem de forma autônoma, crítica e criativa (Brasil, 2017, p. 102).

Aqui, a BNCC enfatiza a importância de relacionar o ensino da leitura e escrita com práticas sociais e contextos diversos, indo além da simples aquisição do sistema alfabético. A alfabetização deve desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva em relação ao que leem e escrevem.

A ideia é formar leitores e escritores capazes de interpretar o mundo ao seu redor, entendendo as múltiplas camadas de significados e intenções nos textos. A alfabetização, segundo a BNCC, não deve ser apenas técnica, mas também promover a criatividade, a autonomia e a capacidade de comunicação efetiva e crítica, preparando os alunos para a participação ativa e consciente na sociedade.

## **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARABIRA - PB**

Este capítulo investiga as práticas adotadas na rede municipal, que incluem estratégias diversificadas, como o uso de situações do cotidiano dos alunos para tornar a aprendizagem mais significativa. A cidade de Guarabira - PB, apresenta um sistema de ensino que se destaca pela implementação de práticas alfabetizadoras alinhadas à BNCC.

Além disso, destaca a sensibilidade dessas práticas em relação à diversidade cultural, social e linguística presente nas salas de aula, o que contribui para a construção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. A valorização da participação ativa dos estudantes e o estímulo à colaboração entre eles são aspectos centrais dessas práticas.

Para que a alfabetização ocorra de forma efetiva, é imprescindível que haja uma articulação entre as práticas pedagógicas e a avaliação contínua. A avaliação não deve ser vista como um mero instrumento de verificação do aprendizado, mas como uma ferramenta que pode fornecer informações valiosas sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustes nas práticas pedagó-

gicas e garantindo que todos os alunos avancem em sua trajetória de alfabetização (Oliveira, 2018, p. 45)

A citação de Oliveira (2018) destaca a relação intrínseca entre práticas pedagógicas e avaliação contínua no processo de alfabetização. Vamos desmembrar e fundamentar essa afirmação. A alfabetização efetiva vai além da simples aplicação de métodos de ensino. É fundamental que as práticas pedagógicas sejam dinâmicas e adaptáveis às necessidades dos alunos. Isso significa que os professores devem ser capazes de modificar suas abordagens com base no que observam durante as atividades.

A avaliação contínua serve como um feedback que permite essa articulação, fornecendo dados sobre o desempenho e as dificuldades dos alunos.

A afirmação de Oliveira enfatiza que a alfabetização eficaz é um processo colaborativo e dinâmico, onde a avaliação contínua desempenha um papel crucial. Em vez de ser vista como um mero controle do aprendizado, a avaliação deve ser entendida como um instrumento que informa e guia as práticas pedagógicas, assegurando que todos os alunos avancem em suas trajetórias de aprendizado de forma equitativa. Essa abordagem não apenas melhora os resultados acadêmicos, mas também enriquece a experiência de aprendizagem, promovendo a autonomia e o interesse dos alunos pela leitura e escrita.

A importância da articulação entre a alfabetização e a avaliação contínua, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a individualidade dos alunos. A implementação dessas práticas pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais eficaz no Ensino Fundamental I.

Neste contexto, a atuação da Associação Bem Comum versa-se como sendo uma organização dedicada a promover e implementar boas práticas educacionais com foco na alfabetização e na melhoria da educação pública brasileira. Entre os principais projetos da associação está o Programa Educar Pra Valer (EPV), lançado com o objetivo de apoiar redes municipais de ensino na elevação dos índices de qualidade educacional, especialmente no Ensino Fundamental I.

Criada em 2020, a Associação Bem Comum tem como missão impactar positivamente a educação pública por meio de soluções que sejam sustentáveis e escaláveis, oferecendo apoio técnico e metodológico aos municípios parceiros. Uma das principais estratégias do programa Educar Pra Valer é a replicação das boas práticas adotadas pela cidade de Sobral, no Ceará, considerada refe-

rência nacional em educação pública. O programa se baseia no tripé formado por gestão eficiente, formação continuada de professores e avaliação constante dos alunos, buscando identificar dificuldades de aprendizagem e adaptar as práticas pedagógicas para garantir o sucesso dos estudantes.

O EPV atua diretamente na qualificação dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos, desenvolvendo uma cultura de avaliação formativa e gestão por resultados. Para isso, o programa também fornece materiais didáticos, capacitações e consultorias técnicas que são essenciais para garantir que as metas de alfabetização sejam atingidas dentro dos prazos estabelecidos. Uma das metas principais do EPV é que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Em termos de resultados, o programa tem sido implantado em diversos municípios brasileiros, com destaque para a cidade de Guarabira, na Paraíba. Lá, o EPV tem mostrado resultados significativos na melhoria dos índices de alfabetização e nas práticas pedagógicas dos professores, elevando a qualidade do ensino e trazendo impactos diretos no desempenho dos alunos.

Além da alfabetização, o Programa Educar Pra Valer também busca fortalecer a gestão escolar e a capacidade de liderança dos diretores, criando um ambiente propício para a troca de experiências e a construção de uma rede de apoio entre as escolas. As avaliações periódicas permitem que gestores e professores tenham uma visão clara sobre o progresso de cada aluno, facilitando a tomada de decisões assertivas para garantir o desenvolvimento contínuo.

A atuação da Associação Bem Comum e do EPV destaca-se por sua abordagem integrada e baseada em evidências, alinhada com as políticas educacionais nacionais. O foco em resultados concretos e o compromisso com a melhoria da educação pública são fatores que colocam o Educar Pra Valer como um modelo de excelência no cenário educacional brasileiro.

Em suma, a atuação do Programa no Município vem sendo contemplado no último ano, desde de junho de 2023 até o presente momento, o programa já executou cerca de 10 formações para os profissionais da educação, sejam Gestores, Adjuntos (Coordenadores), Professores e secretária de Educação, Articuladora Municipal, Profissionais de Formação e Superintendências no município, formado uma equipe que atuação maciça nas unidades escolares como um todo. Bem como a atuação frente as formativas, efetuadas ao término de cada formação e aplicação de material consolidado.

Essa passagem muito se representa com a autora Magda Becker Soares e suas obras, destacando a alfabetização e letramento num contexto real e atuação dos sistemas de ensino no Brasil, como pode-se vislumbrar abaixo:

A alfabetização deve ser entendida como um processo complexo, que envolve não apenas o aprendizado das técnicas de leitura e escrita, mas também a construção de significados e o desenvolvimento da autonomia do aluno. A avaliação contínua, nesse contexto, se torna fundamental, pois possibilita ao professor acompanhar de forma mais precisa o progresso de cada aluno, ajustando suas intervenções pedagógicas e promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. (Soares, 2019, p. 78)

A capacidade de ajustar as práticas pedagógicas com base nos dados coletados é uma característica essencial de uma educação centrada no aluno. Por exemplo, se um grupo de alunos demonstra dificuldades em compreender determinadas estruturas de texto, o professor pode revisar sua abordagem e utilizar métodos alternativos, como jogos, dramatizações ou leituras em grupo, que podem facilitar a compreensão. Essa flexibilidade não apenas melhora o aprendizado individual, mas também cria um ambiente de ensino mais inclusivo.

Ao integrar avaliação e prática pedagógica, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de avançar em sua alfabetização. Isso é especialmente importante em turmas com diversidade de níveis de aprendizado, onde alguns alunos podem precisar de mais apoio do que outros. A avaliação contínua permite que esses alunos recebam a atenção necessária, promovendo um progresso significativo e evitando que fiquem para trás.

As avaliações formativas são realizadas a fim de identificar o nível de fluência, leitura, escrita e matemática. A atuação do Programa Educar Pra Valer (EPV) nos anos de 2023 e 2024 no município de Guarabira - PB mostrou avanços significativos no que se refere aos níveis de fluência dos alunos, especialmente no Ensino Fundamental I. O EPV, inspirado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como foco central melhorar os índices de alfabetização e leitura nas redes públicas municipais, e Guarabira tem sido um dos municípios beneficiados.

A avaliação contínua deve ser encarada como um diagnóstico contínuo do aprendizado. Ao invés de ser apenas um teste final ou uma nota que julga o aluno, ela deve oferecer uma visão abrangente do progresso. Isso envolve o

monitoramento constante das habilidades de leitura e escrita, além de aspectos como a compreensão e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos. Por meio da coleta de dados em diferentes momentos, os educadores podem identificar padrões de aprendizado e, conseqüentemente, personalizar as intervenções pedagógicas (Oliveira, 2018).

O EPV utiliza uma abordagem diferenciada para avaliar e trabalhar a fluência dos alunos, dividindo o processo de aprendizagem em diferentes níveis de fluência. Estes níveis são:

- 1. Nível Pré-Silábico:** Neste nível, os alunos ainda estão no estágio inicial da alfabetização. Eles não compreendem a relação entre as letras e os sons. O EPV, em Guarabira, busca intervir através de metodologias que envolvem o reconhecimento de letras e sons básicos, utilizando atividades de alfabetização que ajudem na construção de significados iniciais da escrita.
- 2. Nível Silábico:** Aqui, os alunos começam a perceber a relação entre letras e sons, embora ainda não compreendam a totalidade do sistema de escrita. As práticas alfabetizadoras do EPV neste estágio envolvem exercícios de leitura e escrita focados na identificação de sílabas, ajudando os alunos a avançar no processo de alfabetização.
- 3. Nível Silábico-Alfabético:** Neste nível intermediário, os alunos já conseguem relacionar algumas letras a seus respectivos sons, mas ainda têm dificuldade em construir palavras completas de forma consistente. O EPV, em Guarabira, promove atividades de leitura e escrita mais estruturadas, visando consolidar a transição para o estágio alfabético.
- 4. Nível Alfabético:** O aluno já domina o princípio alfabético, compreendendo que as letras representam sons e são organizadas para formar palavras. O EPV trabalha para fortalecer a leitura fluente e a compreensão de textos simples, promovendo a leitura autônoma.
- 5. Nível Ortográfico:** Neste nível mais avançado, os alunos já conseguem ler e escrever com fluência, respeitando as regras ortográficas. O EPV, em Guarabira, oferece desafios maiores, como a leitura de textos mais complexos e a escrita de textos coerentes e coesos, visando à consolidação de uma alfabetização completa.

A atuação do EPV em Guarabira ao longo de 2024 trouxe resultados positivos, especialmente no que diz respeito ao aumento do número de alunos nos níveis alfabético e ortográfico. Os dados sugerem que o programa foi eficaz em reduzir o número de alunos nos estágios mais básicos de fluência (pré-silábico e silábico), ampliando a quantidade de estudantes que já estão no nível alfabético.

Esse progresso é atribuído às práticas pedagógicas adotadas pelo EPV, que inclui:

- **Intervenção pedagógica individualizada**, focada em identificar as dificuldades de cada aluno.
- **Formação continuada dos professores**, capacitando-os para lidar com os diferentes níveis de fluência.
- **Avaliação diagnóstica contínua**, que permite acompanhar o progresso dos alunos em tempo real.

Além disso, a fluência em leitura foi um dos focos principais, com atividades voltadas à prática diária de leitura em sala de aula, o que contribuiu significativamente para a melhoria nos níveis de leitura e compreensão textual.

## A AVALIAÇÃO FORMATIVA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

A avaliação formativa, prevista na BNCC, é um dos pilares das práticas alfabetizadoras bem-sucedidas em Guarabira. Ao acompanhar o progresso contínuo dos alunos, essa abordagem permite que os educadores realizem intervenções pedagógicas individualizadas, atendendo às necessidades específicas de cada estudante.

Chega-se a conclusão que as práticas avaliativas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma alfabetização que vai além da simples decodificação de símbolos, englobando a compreensão crítica de textos e a capacidade de expressão em diferentes linguagens. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras e fundamentais para a alfabetização no Brasil, com o objetivo de garantir uma aprendizagem sólida e inclusiva para todos os alunos. Como um documento normativo, a BNCC define as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, com foco em assegurar que todos sejam plenamente alfa-

betizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse marco tem como base a necessidade de combater as desigualdades educacionais e proporcionar uma educação de qualidade em todo o território nacional.

Diretrizes da BNCC para a Alfabetização no Ciclo Inicial configuram, através dos documentos oficiais, estrutura a alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental, que compreende os dois primeiros anos. Nessa fase, o foco está no desenvolvimento da competência leitora e escritora, além de habilidades essenciais de comunicação oral. O processo de alfabetização é visto de forma integral, promovendo o aprendizado da leitura e da escrita de maneira articulada com outras áreas do conhecimento, como a matemática e as ciências, valorizando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A BNCC considera a alfabetização um processo contínuo e progressivo, que começa na Educação Infantil e se intensifica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o documento ressalta a importância de se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, promovendo intervenções pedagógicas individualizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, é essencial que os educadores acompanhem o progresso de cada estudante por meio de avaliações contínuas e formativas, ajustando suas estratégias didáticas conforme necessário (Brasil, 2017).

Outro aspecto fundamental da alfabetização na BNCC é a ênfase na contextualização e significação dos conteúdos. A BNCC propõe que o processo de alfabetização ocorra de maneira significativa para os alunos, ou seja, a aprendizagem deve estar conectada com as experiências reais das crianças, suas vivências e seu contexto sociocultural. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita deve partir de situações cotidianas e relevantes para a vida dos estudantes, o que favorece a construção de sentido e a aplicação prática do conhecimento.

A BNCC também destaca a importância de reconhecer a diversidade linguística presente nas salas de aula e nas diferentes regiões do Brasil. O processo de alfabetização deve ser inclusivo, levando em consideração as variações linguísticas regionais, culturais e socioeconômicas dos alunos. Assim, a BNCC incentiva práticas pedagógicas que acolham e respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes, valorizando as diferentes formas de expressão oral e escrita.

Formação de Leitores Críticos e Autônomos é uma visão e missão do documento, esses leitores devem ser capazes de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, desde os mais simples até os mais complexos. Para isso, o

documento incentiva a diversificação de gêneros textuais trabalhados em sala de aula, como narrativas, poemas, textos informativos, entre outros, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. Os alunos devem aprender a se expressar com clareza e coesão, além de desenvolver a capacidade de ler o mundo de forma crítica, compreendendo as múltiplas linguagens presentes no ambiente contemporâneo.

A BNCC também ressalta a importância da formação continuada de professores, considerando-os agentes essenciais no processo de alfabetização. Os docentes devem ser capacitados constantemente para utilizar metodologias inovadoras e diversificadas que atendam às diferentes necessidades dos alunos, assegurando uma educação inclusiva e de qualidade.

Outro ponto central da BNCC é a avaliação formativa e contínua, que tem o papel de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo de alfabetização. Essa avaliação deve ser usada como uma ferramenta pedagógica para identificar dificuldades de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas eficazes, permitindo a adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

Este modelo de avaliação é o que se propõe com a implantação do EPV no município de Guarabira – PB. Contudo, ainda tem grandes desafios a serem cumpridos, desde o estabelecimento de diretrizes formadoras aos professores, bem como a atuação dos Gestores, em caráter pedagógico, uma vez que, o programa defende maciçamente a atuação do Gestor em solo escolar, atuando frente a observação das aulas, da frequência dos estudantes, do acompanhamento da rotina escolar, planejamentos e dos níveis de alfabetização e fluência de cada turma, ou melhor, de cada aluno.

Desde 2023, mas, em especial em 2024, o **Programa Educar Pra Valer - EPV** em Guarabira-PB desempenhou um papel crucial no aprimoramento dos níveis de fluência dos alunos do ensino fundamental, especialmente nas primeiras séries. O EPV trabalha com três níveis de fluência:

1. **Leitura inicial:** Os alunos aprendem a reconhecer letras e formar palavras, desenvolvendo habilidades de decodificação.
2. **Fluência intermediária:** Há um foco em aumentar a velocidade e a precisão da leitura.
3. **Fluência avançada:** Enfatiza a leitura com compreensão, ritmo adequado e expressividade.

Esses níveis são essenciais para garantir que os alunos estejam alfabetizados de forma completa até o final do ciclo inicial do ensino fundamental. O programa tem mostrado resultados promissores, elevando a taxa de alfabetização e melhorando o desempenho geral dos alunos. De uma maneira mais abrangente os níveis adotados para conceitos e obtenção de dados pelo Programa são bem mais completos, os níveis são estruturados de forma a acompanhar o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização e leitura, tais como:

1. **Não Fluente:** Neste nível, os alunos apresentam grande dificuldade em reconhecer e decodificar letras e sons. Eles não conseguem formar palavras ou frases, e a leitura é praticamente inexistente. Os esforços do EPV em Guarabira focam no reconhecimento das letras do alfabeto e no desenvolvimento inicial da consciência fonológica.
2. **Sílabas:** No estágio de leitura por **sílabas**, os alunos começam a decodificar palavras através da junção de sílabas, mas ainda têm dificuldades em ler palavras completas. A leitura é lenta e fragmentada, e o foco do EPV é reforçar a identificação de sílabas para progredir no entendimento de palavras inteiras.
3. **Palavras:** Alunos que chegam a este nível conseguem ler palavras inteiras, embora ainda tenham dificuldade com frases longas ou complexas. A fluência é parcial, e o EPV, em 2024, trabalhou com atividades de leitura que ajudaram a consolidar o reconhecimento automático de palavras, tornando o processo de leitura mais fluido.
4. **Frases:** Neste nível, os alunos começam a ler frases curtas de maneira mais fluente, mas ainda encontram desafios com textos mais longos ou complexos. A atuação do EPV foi essencial para incentivar a prática de leitura diária, proporcionando textos simples e atividades voltadas para a compreensão de frases completas.
5. **Fluente:** No nível **fluente**, os alunos conseguem ler textos completos com precisão, velocidade e boa entonação (considerado aluno fluente). Eles são capazes de compreender o conteúdo e interpretar textos de maneira eficaz. Porém os não fluentes são aqueles classificados como leitores sim, porém, leem, mas ainda não tem agilidade na leitura, por exemplo. O EPV em Guarabira concentrou-se na manutenção da fluência e na ampliação das habilidades de leitura e compreensão, bem como o trabalho direto com os descritores de cada modalidade

(Língua Portuguesa e Matemática), bem como, através de leituras diárias e estímulos à interpretação de textos mais longos e complexos.

Neste contexto, o EPV tem se mostrado eficaz em Guarabira ao longo de 2024, com grande impacto na elevação dos níveis de fluência dos alunos, permitindo que mais estudantes atinjam os níveis de frases e fluente. A atenção individualizada e as práticas pedagógicas contínuas têm contribuído para a melhoria da alfabetização, de acordo com as diretrizes da BNCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas alfabetizadoras implementadas na rede municipal de ensino de Guarabira, PB, inspiradas na BNCC, refletem um compromisso com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral dos alunos. Ao valorizar a contextualização do conhecimento, a diversidade de linguagens e a avaliação formativa, essas práticas promovem um aprendizado mais significativo e inclusivo, que considera as realidades socioculturais dos estudantes.

A BNCC propõe uma alfabetização que vai além da simples decodificação de letras e palavras. Seu objetivo é formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de compreender e interagir com o mundo à sua volta. Para isso, a alfabetização precisa ser um processo inclusivo, contextualizado e significativo, que respeite a diversidade dos alunos e ofereça a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem. Com foco na competência leitora e escritora, o documento garante que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para continuar sua trajetória escolar com sucesso e se tornem leitores e escritores plenos.

A atuação do EPV em Guarabira em 2024 se mostrou crucial para a melhoria dos níveis de fluência dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva. Ao trabalhar diferentes níveis de fluência e fornecer suporte contínuo para alunos e professores, o programa contribuiu para uma alfabetização mais sólida, aproximando os estudantes da meta estabelecida pela BNCC de estarem alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Apesar dos desafios encontrados, como a necessidade de maior formação continuada para os professores e de recursos pedagógicos adequados, as práticas analisadas demonstram que é possível alcançar resultados positivos na alfabetização, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

## REFERÊNCIAS

Associação Bem Comum. *Programa Educar Pra Valer: Boas práticas para a alfabetização e melhoria da educação pública*. 2020. Disponível em: <https://www.associacaobemcomum.org.br/>. Acesso em: 27 out. 2024.

Fundação Lemann. *Educar Pra Valer: Experiência de sucesso na alfabetização e melhoria da educação pública no Brasil*. São Paulo: Fundação Lemann. 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 27 out. 2024.

MARTINS, R. A. CUNHA, S. M. *Letramento Matemático: Reflexões sobre práticas pedagógicas na alfabetização matemática*. 2022.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. *Práticas de alfabetização: desafios e possibilidades*. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

OLIVEIRA, M. A. SOARES, M. S. *Políticas de Avaliação na Alfabetização: Desafios e Perspectivas*. 2021.

SOARES, T. R. SILVA, M. F. (2022). *Impacto das ações do Programa Educar Pra Valer na gestão escolar e no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental*. Revista Brasileira de Educação, 27(2), 154-168. 2022.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

VIAL, S., PEREIRA, C. TEIXEIRA, R. *Alfabetização Matemática: Contribuições para a formação de professores nos anos iniciais*. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.012

## A REPRESENTAÇÃO DO ROMANCE *TORTO ARADO* POR MEIO DE UM *ESCAPE ROOM*

Ana Cristina Pinto Bezerra<sup>1</sup>

### RESUMO

O *Escape Room* trata-se de uma experiência de jogo que incita os participantes a tentarem sair de uma sala onde se encontram fechados e, para isso, devem superar um conjunto variado de desafios para conseguirem escapar desse espaço em um tempo determinado. Tal estratégia vem sendo adaptada ao contexto educacional, em diferentes áreas de ensino, para fomentar uma aprendizagem lúdica e instigante. Nesse sentido, visando realizar uma experiência de leitura literária significativa com o romance *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, foi desenvolvido um *Escape Room* Literário pelos alunos do 3º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Assim, os desafios propostos no jogo compreenderam representações das leituras feitas pelos discentes sobre a prosa lida a partir de aspectos importantes destacados no texto. Diante disso, o objetivo desta escrita é analisar o diálogo entre a metodologia do *Escape Room* aplicada ao cenário de sala em aula em foco e a leitura do romance *Torto arado* pelos estudantes, tendo como base o paradigma teórico e metodológico do letramento literário. Serão observados os resultados alcançados com a atividade, as correlações construídas entre o universo do romance e aquilo que foi representado por meio do *Escape Room*, bem como as dificuldades vivenciadas no processo com o propósito de buscar entender se tal estratégia seria válida para o fomento da educação literária no contexto do Ensino Médio. Para tanto, entre as respostas conseguidas com a implementação de tal estratégia, encontram-se o protagonismo discente, o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas e a percepção de imersão no mundo do romance,

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [cristina.bezerra@ifrn.edu.br](mailto:cristina.bezerra@ifrn.edu.br).

aspectos avaliados a partir da aplicação de um formulário com os alunos participantes da atividade.

**Palavras-chave:** *Torto arado*. Letramento Literário. *Escape Room*. Educação literária.

“Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida”.

Itamar Vieira Júnior, *Torto arado*.

## INTRODUÇÃO

Não é raro no estudo do texto literário este ser considerado como algo inacessível ao jovem estudante, visto como algo fora do alcance deste, enfim algo distanciado do contexto no qual o aluno estaria inserido, manejando uma linguagem com a qual o discente não se identificaria diante das inúmeras situações comunicativas nas quais aquele se vê envolto, mesmo que não saiba ainda como atuar de forma competente perante tais situações. Dito de outra forma, muito foi comentado que, na chamada era digital, a relação entre o jovem possível leitor e o texto literário tornar-se-ia fragilizada, principalmente quando se considera a situação da leitura, de modo geral, no cenário brasileiro, quadro que a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2020), em sua quinta edição, ilustra muito bem ao indicar um declínio de leitores, de um modo geral, entre os anos de 2015 a 2019, de 56% para 52% respectivamente.

Diante desse cenário, é imprescindível que o contexto escolar repense estratégias para que a atividade da leitura e, nesse ínterim, da leitura literária possa ser efetivada, o que envolve uma reavaliação das práticas educacionais, tornando-as mais coerentes à realidade vivenciada. Sob pena de ampliar a distância citada anteriormente, as instituições de ensino precisam atualizar suas ações, refletindo sobre as mudanças características desse “novo tempo”, pois ou “essa nova escola - professores, alunos, agentes administrativos - se adapta produtivamente à realidade contemporânea ou estará fadada a perder o rumo da história nacional, regional e mundial” (Tinoco, 2013, p. 137).

Dois aspectos que envolvem essa adaptação serão considerados aqui. O primeiro compreende a importância de tecer uma relação entre a prática docente e o universo de potencialidades advindos da *cibercultura*, visto que não é possível ignorar as transformações culturais e cognitivas oriundas da inserção das novas tecnologias digitais no cotidiano dos indivíduos. Assim, o educador precisará refletir sobre os impactos disso nas aulas sobre literatura, “apropriando-se das questões teórico-metodológicas sobre ensino de literatura, bem como considerando as relações que os estudantes estão estabelecendo com a literatura nesse cenário de inovações tecnológicas” (Silva, 2022, p. 104-105).

Ligado ao primeiro aspecto, há a relevância de reconhecer qual a função que a escola desempenharia nesse novo contexto, enxergando-a não como um repositório, um “depósito” de saberes, síntese de conhecimentos a serem acumulados pelos aprendizes. Isso implica perceber a educação de uma forma ampliada, não mais restrita a uma dimensão unicamente instrumental, para vislumbrar o aprendiz em sua inteireza, um sujeito que terá de ser capaz de lidar com a complexidade das relações inerentes à contemporaneidade.

Pensando tais questões, foi desenvolvida a proposta de integrar ao universo da educação literária uma estratégia de *gamificação* (tradução de *gamification*). Esta diz respeito à ideia de adaptar elementos que fazem parte da dinâmica de jogos a um contexto que não é de jogo, como é o caso da sala de aula. Se se reconhece que o contexto do jogo incita a motivação e a imersão do jogador nesse universo, a apropriação de características desse cenário ao ambiente escolar pode motivar o discente em sua aprendizagem, tornando o que era, por vezes, visto como tedioso e sem sentido, algo empolgante e capaz de suscitar o desenvolvimento de uma série de habilidades.

Como uma forma de promover uma ligação entre a educação literária e o contexto da *cibercultura*, bem como fomentar uma educação integral que melhor dialogue com o panorama vivenciado pelos estudantes, a estratégia de *gamificação* pensada citada trata-se do *Escape Room*. Este compreende, em linhas gerais, uma sala de fuga da qual, após resolver os desafios presentes nesse espaço, os jogadores tentam escapar. Uma vez apropriado ao trabalho educativo, compõe uma experiência pedagógica “em que os alunos em equipa resolvem desafios, enigmas, quebra-cabeças, num determinado tempo, com a finalidade de encontrar a chave para sair da sala” (Santos; Moura, 2021, p. 136), podendo ser utilizada em várias áreas do conhecimento para a aprendizagem de diversos conteúdos de uma forma singular, estimulante e lúdica.

Tudo isso é relevante quando se considera, por exemplo, que, em uma formação integral do educando, é necessário estar sintonizado com as demandas do mercado de trabalho, pois se não é interessante “nos curvar e nos moldar totalmente às regras e necessidades ditadas por este segmento social, mas também não devemos ficar alienados e desatentos às múltiplas exigências que o mercado de trabalho tem apresentado” (Nogueira, 2005, p. 14). O exposto assume mais razão de ser quando se observa que é basilar desenvolver propostas didáticas que ultrapassem uma lista de conteúdos vistos em si mesmos

para viabilizar, realmente, uma formação ampla, emancipadora que possibilite ao indivíduo agir socialmente em busca de uma vida digna.

Pensando tal compromisso, a ação pedagógica a ser analisada aqui envolveu o desenvolvimento de um *Escape Room* Literário (ERL) inspirado no romance brasileiro *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior. A sala de fuga foi elaborada por uma turma de 35 alunos do 3º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Apodi, no ano de 2023. O ERL idealizado compreendeu uma das atividades do projeto de ensino “Leitimize-se nas salas de aula de Língua Portuguesa”<sup>2</sup>. Esse projeto possuía como objetivo o fomento da competência literária dos discentes, com vistas ao aprimoramento da leitura e o estímulo à formação de uma comunidade de leitores no Campus. Para tanto, uma série de atividades didáticas eram realizadas, entre elas, a elaboração do *Escape Room*, o qual já parte de um aspecto importante para a dada formação integral citada anteriormente: a interdisciplinaridade.

Vista como um princípio fundamental para um entendimento mais coerente de como o conhecimento é construído, tal aspecto responde de forma eficaz à visão integradora dos saberes em detrimento de uma leitura descontextualizada, fazendo parte do que distingue a proposta didática em foco de outras atividades desse tipo por conjugar uma relação entre uma disciplina do eixo propedêutico (Língua Portuguesa e Literatura) e outra do eixo tecnológico (Arquitetura de Redes de Computadores) do curso técnico em Informática. Longe de uma abordagem fragmentada, exploraram-se, justamente na composição do ERL, as inter-relações possíveis entre os saberes, dialogando, assim, com a própria dinâmica característica do Ensino Médio Integrado, como o próprio Projeto Político-Pedagógico do IFRN destaca quando nele se afirma que a interdisciplinaridade “utiliza-se de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral” (2012, p. 73).

Perante o que foi exposto, o objetivo desta escrita é analisar o diálogo entre a metodologia do *Escape Room* aplicada ao cenário de sala em aula em foco e a leitura do romance *Torto arado* pelos estudantes, tendo como base o

2 Projeto aprovado no Edital N°61de 2023, na seleção pública de projetos da Pró-Reitoria de Ensino do IFRN.

paradigma teórico e metodológico do letramento literário. Serão investigados os resultados alcançados com a atividade, as correlações construídas entre o universo do romance e aquilo que foi representado por meio do *Escape Room*, bem como as dificuldades vivenciadas no processo com o propósito de buscar entender se tal estratégia seria válida para o fomento da educação literária no contexto do Ensino Médio. Em um viés mais específico, pretende-se construir uma resposta para o questionamento: de que maneira a produção de uma sala de fuga oportunizou o compartilhamento da leitura feita pelos discentes sobre o romance lido por eles? Indo mais além na reflexão feita, é possível indagar, partindo da experiência vivenciada, se a “leitura, na escola, é vivenciada como fonte de prazer ou apenas como um cumprimento da avaliação? É dada voz aos alunos leitores para que apresentem, discutam e interpretem suas leituras?” (Coenga, 2010, p. 48).

Buscando contruir as respostas para os questionamentos feitos, inicialmente, será discutido o referencial teórico que embasa a análise da proposta didática em foco, considerando a fundamentação teórica e metodológica do letramento literário em relação com o *Escape Room*. Faz-se necessário fazer a ressalva de que, neste texto, considerando os objetivos já apresentados, o enfoque recairá, principalmente, sobre as atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Em seguida, a atenção recairá sobre a produção do ERL em si, elencando quais aspectos do romance foram alvos da representação dos discentes por meio da sala de fuga. Por último, serão analisados os resultados alcançados com a estratégia pedagógica em destaque, dando relevo ao protagonismo discente, o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas e a percepção de imersão no mundo do romance, aspectos avaliados a partir da aplicação de um formulário com os alunos participantes da atividade.

## DIÁLOGOS ENTRE A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E O ESCAPE ROOM

Quando a expressão “letramento literário” é destacada em estudos que versem sobre educação literária, é comum que aspectos como “processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura do texto literário” (Coenga, 2010, p. 54) ganhem o centro das discussões. A ideia de tornar-se letrado na linguagem literária envolve, entre outros aspectos, a inserção do sujeito nas ações de leitura e escrita que se vol-

tam para o texto literário, como um indivíduo autônomo, crítico, capaz de refletir sobre o que leu e produzir sentidos a partir da construção de significados singular que caracteriza o texto literário.

Para tanto, é preciso considerar que o letramento compreende um processo, algo que é construído, reelaborado, no decorrer da vida do indivíduo e de acordo com suas experiências de leitura literária, para além daquelas que são vivenciadas no ambiente escolar. Contudo, como visto no início desta escrita, fomentar a leitura de textos literários em um contexto no qual a leitura, de modo geral, não é valorizada torna-se um desafio, de maneira que, pensando sobre tal leitura, é necessário que a escola reflita sobre práticas significativas para que aquela possa ser, de fato, vivenciada pelo aluno. A ideia de uma vivência com o texto literário perpassa um aproveitamento das leituras feitas pelos discentes, de maneira que o estudante fosse visto como um coprodutor do texto literário a partir de uma diversificação das produções deles sobre a leitura realizada. Assim, percebe-se um movimento mais amplo que caracteriza o processo de apropriação do texto literário, uma espécie de passagem do “texto a ler ao ‘texto do leitor’, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor” (Rouxel, 2013, p. 19).

Para oportunizar a apropriação do texto literário pelo estudante implica-se, inicialmente, em reconhecer a singularidade da linguagem literária ao mesmo tempo em que, diante disso, cobra-se uma postura diferenciada para o tratamento desse texto em sala de aula. Em outras palavras, é preciso considerar estratégias didáticas que estimulem essa aproximação do estudante com a visão deste como um sujeito leitor do texto. No entanto, tal movimento não é alcançado sem que seja considerada, inicialmente, a seleção do texto literário a ser lido, o que deve ser feito tendo em vista uma série de fatores. Entre eles, pensando a proposta didática aqui analisada, destacam-se o acesso do aluno ao livro e a complexidade da obra escolhida.

Sobre o primeiro fator citado, é importante ponderar sobre a realidade social dos alunos de escolas públicas no Brasil, dado que, muitas vezes, os estudantes não possuem condições financeiras adequadas para adquirir a obra. Muito embora a questão financeira não seja apontada, por exemplo, pela maioria dos entrevistados na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2020) como a principal barreira para a realização da leitura, aspectos como não ter acesso fácil a bibliotecas e não dispor de dinheiro para comprar o livro ainda são informados pelos participantes, situação que é agravada conforme a classe social do res-

pondente da pesquisa. Destarte, a seleção do texto, no caso em foco, possuía como critério a disponibilidade da obra literária na instituição referida, o que se deu por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>3</sup>, o qual compõe uma política de acesso a materiais de apoio à prática educativa, incluindo as obras literárias, que, após consulta e indicação dos textos selecionados pelas instituições de ensino diante das obras listadas no Programa, são distribuídos nas escolas em um número adequado, por exemplo, para o acompanhamento de atividades de leitura como a analisada aqui.

Somada à garantia do acesso ao livro, encontrava-se a reflexão necessária sobre as potencialidades da obra a ser escolhida para o fomento da competência literária dos discentes. Em suma, tornava-se salutar selecionar um texto que instigasse questionamentos, que possibilitasse a construção de hipóteses interpretativas, que permitisse uma troca de sentidos entre o leitor e a obra, pois “é possível dizer que um texto fraco não gera estranhamento ou impacto, dando a impressão de que já o conhecemos, já o vimos antes, enquanto aquele enfático nos desperta uma inquietação, nos leva a perguntar: ‘O que está acontecendo aqui?’” (Cechinel; Durão, 2022, p. 15).

O estranhamento citado está presente no romance de Itamar desde as primeiras cenas da narrativa, o que impacta o leitor não só pelos acontecimentos apresentados, pela tematização do universo rural brasileiro e das questões conflituosas características desse cenário, mas também pelos aspectos formais da narrativa, como a presença de várias vozes que tecem a contação da história, em um entrelaçamento entre o espaço e o tempo. A simbologia que envolve o núcleo familiar das irmãs Bibiana e Belonísia suscita um olhar crítico sobre a questão agrária no Brasil, o passado dos povos escravizados e a manutenção da lógica de dominação colonial. Ao mesmo tempo, ao reivindicar o direito à voz frente à metáfora do silêncio tão presente no romance, as personagens simbolizam a importância da representatividade e da resistência em um ambiente de violência e apagamento de liberdades.

Diante da profundidade da prosa em questão e dos objetivos esperados quando a prática com o texto literário é fundamentada no paradigma do letramento literário, entende-se que dadas ações não colaboram para que o aluno

3 Mais informações sobre o PNLD, consultar <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2022-literario/escolha-pnld-2022-literario>.

se aproprie do texto e enxergue-se como um sujeito leitor. Em outras palavras, é preciso ir além de resumos, fichas de leitura para potencializar o estranhamento citado e a habilidade do próprio discente de elaborar suas indagações frente ao texto a fim de compor a educação integral comentada anteriormente. Nesse último aspecto, reside o desafio do trabalho com o texto literário em sala de aula à luz do paradigma do letramento literário. Isso é justificado, pois, a fim de fomentar uma educação literária significativa, em que o aluno se identifica com o que leu, reconstrói os sentidos do que foi lido, relaciona-o com outros textos, questiona e produz acerca do que leu, é preciso “vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (Cosson, 2012, p. 23).

Para compor tal experiência, faz-se necessário considerar estratégias diversificadas de aprendizagem que possam envolver tanto os conteúdos conceituais quanto os procedimentais e os atitudinais. Para tanto, a abordagem dos jogos pode ser uma alternativa adequada, principalmente quando se observa, por um lado, a importância da ludicidade para potencializar a aprendizagem dos indivíduos e, por outro lado, a carência desse tipo de abordagem quando são destacados os anos finais da Educação Básica. Entendendo as singularidades do objeto em foco, o professor será capaz de perceber que dadas ações descaracterizam tal material artístico enquanto outras afloram tais singularidades a fim de evitar que o “texto que antes alimentava a alma e a inteligência, agora alimenta[e] as aulas de gramática como uma ração insossa que sempre traz alguma surpresa de mau gosto ao final: um exercício, uma redação, uma ‘análise’” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017, p. 12).

O ERL pode ser, assim, uma boa saída para fugir de tal realidade, tendo em vista que oportuniza, se bem construído, a possibilidade de pensar como seria uma representação dos aspectos do texto literário, as questões temáticas em diálogo com aspectos formais do romance, permitindo, dessa forma, a interpretação do texto, a formulação de perguntas, a negociação de sentidos. Obviamente, não é o recurso em si que determina o alcance de tais perspectivas, já que é possível organizar uma sala de fuga e focar a ação dos alunos em absorver, por exemplo, “apenas” características de dadas correntes literárias, ou ainda, elencar informações biográficas sobre os autores, deixando o olhar para o texto em último plano, sem, ao menos, almejar que o gosto por ler aquele texto possa ser exercido pelo discente.

Contudo, quando o docente possui consciência crítica e clareza frente ao que corresponderia, de fato, uma educação literária, poderá extrair do uso do *Escape Room* uma ponte para reativar o interesse por aquilo que se planejou ler com a turma, já que o texto seria visto como início, meio e fim da atividade. Tudo se volta para a necessidade de saber que tipo de indivíduos é esperado a partir das aulas de língua e literatura. Caso seja um sujeito autônomo, crítico, ativo, a relação com o texto pode ser, de fato, vivenciada, o que pode ser viabilizado, por exemplo, por meio de uma sala de fuga.

## CONSTRUINDO UM ESCAPE ROOM LITERÁRIO

Perfazendo um universo de possibilidades, há muitas maneiras de elaborar um *Escape Room* Educativo, seja ele no meio físico, seja ele no meio digital. Tudo é iniciado, como toda ação pedagógica, pelo objetivo que se almeja alcançar quando se pensa a utilização de tal estratégia didática, entendendo as adaptações que deverão ser realizadas de acordo com os propósitos pretendidos. Nesse sentido, visando explorar a autonomia e a capacidade inventiva dos estudantes, uma das primeiras adaptações consideradas para o ERL em foco correspondeu a uma atividade organizada pelos alunos e para os alunos.

Ao contrário do que foi comumente encontrado na literatura sobre tal estratégia de *gamificação*, na proposta aqui analisada, foram os discentes que construíram o ERL, representando-o no espaço físico de uma sala de aula, gerenciando a inscrição de equipes de outras turmas para participar do jogo. A justificativa para tal ação encontra-se na visão de que isso pode propiciar “a capacidade de, no futuro, continuar aprendendo, buscando soluções, desenvolvendo novos conhecimentos, independentemente de um tutor demonstrando os passos e os caminhos de um processo” (Nogueira, 2005, p. 47). Dessa maneira, os enigmas, os desafios que fazem parte desse tipo de ação foram elaborados pelos estudantes em seu contato com a obra que inspirou o *Escape Room* em questão, como parte da leitura interpretativa dos alunos. Estes eram instigados a traçar um plano, pensar meios para desenvolver as ações, antecipar problemas e comunicar-se com os demais para resolvê-los.

Aos professores envolvidos com a proposta, coube a mediação entre os saberes envolvidos, orientando não só os conhecimentos sobre os aspectos literários, mas também sobre a própria estrutura de um *Escape Room*, estimulando, assim, a elaboração de saberes na prática. É válido salientar, no entanto, que tal

opção foi possível, diante do tempo disponível para a realização da proposta, porque foi considerado o perfil da turma do curso técnico de Informática a fazer parte da criação do ERL. Eram alunos que conheciam, de modo geral, o jogo, seja porque já tinham participado como jogadores em meio digital, seja porque já o conheciam de outra maneira, mesmo que nunca tenham tido a oportunidade de atuar como criadores de uma sala de fuga.

Diante dessa primeira experiência, os discentes conviveram com o a leitura do romance *Torto arado* em um processo que seguia os estágios da metodologia do letramento literário, durante um semestre, em que a produção final da turma seria o ERL. Conforme as observações de Cosson, para “medir a competência literária, o professor pode tanto verificar o processo quanto requerer produtos específicos, sendo a realização dos dois procedimentos o mais pertinente quando se trata de letramento literário” (2020, p. 204). Dessa maneira, foram desenvolvidas tanto atividades processuais para encaminhar a leitura quanto ações voltadas para a organização da sala de fuga, seguindo o próprio percurso da metodologia do letramento literário, em uma relação que abarca dois polos: “o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos” (Cosson, 2020, p. 185-186, grifos no original).

No primeiro polo, há o estímulo para que ocorra o encontro do aluno com a obra, de forma que, a partir disso, as singularidades do texto possam ser consideradas pelos discentes. Nesse momento, é importante que os estudantes possam traçar paralelos entre as situações apresentadas na prosa, verificar características das personagens, observar as simbologias e as imagens ali presentes e, até mesmo, estabelecer comparações com outros textos, literários ou não, que ajudem a elucidar dadas questões sobre a obra em foco. Isso foi interligado às primeiras ações para a elaboração do ERL, tendo em vista que, já tendo sido realizado um diálogo inicial com a turma sobre a proposta, sobre os objetivos e sobre os conteúdos que seriam envolvidos nessa ação, ficou claro que a narrativa basilar para a construção do *Escape Room* seria, naturalmente, *Torto arado*.

Entender as implicações da narrativa para a construção da sala é importante, pois o “processo de escolha da narrativa é essencial para o jogo, principalmente, porque resume o contexto da atividade e é a história que ampara todos os desafios que serão propostos” (Santos, 2021, p. 115). Foi a partir da leitura responsiva do texto literário que os alunos puderam entender, por exemplo, quantos desafios a sala poderia ter, o que estava profundamente relacionado, no caso em questão, aos espaços que a obra contempla, nos quais são desenroladas as prin-

cipais ações da prosa. Assim, a turma foi dividida em 5 equipes, de sorte que cada uma elaboraria um desafio central ligado ao espaço da trama que estaria responsável, entendendo que aquele deveria estar vinculado a outro, já que, como o romance, as ações comporiam uma tessitura de memórias das narradoras, algo que só um leitor do texto poderia desembaraçar.

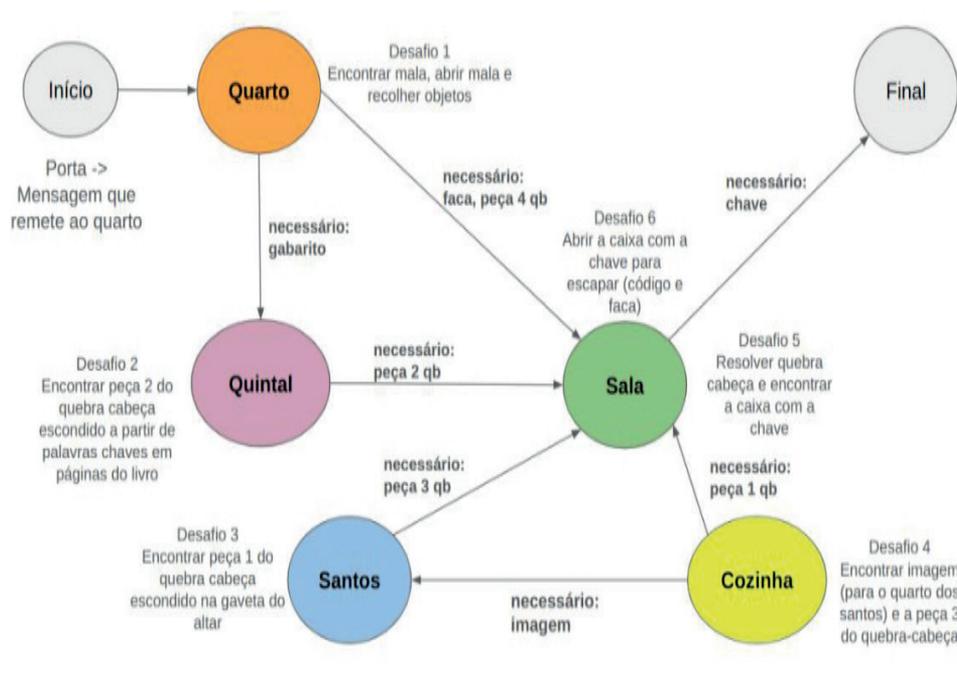
Explorando os nexos causais do texto literário e a representatividade da relação entre espaço e personagem na trama de Itamar, foram selecionados 5 ambientes que simbolizaram muito bem a relação citada e o contexto familiar tão crucial na prosa: sala, quarto principal da casa, cozinha, quintal e quarto dos santos. Cada grupo voltou-se para um ambiente que dialogava com dadas passagens da trama, tentando capturar os aspectos simbólicos naqueles trechos que poderiam dar origem aos problemas a serem resolvidos futuramente pelos jogadores. Nesse sentido, a fantasia que um *Escape Room* motiva seria, no caso proposto, a própria vivência do romance em si, pois se entende que, ao lidar com um objeto artístico, “o aluno tem, não apenas o direito, mas a necessidade existencial de tornar-se o sujeito daquele texto, de recriar seu sentido e de dar-lhe o valor artístico que bem entender” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017, p. 35).

Nessa fase de construção dos desafios, a orientação dada aos grupos era que explorassem elementos que só um leitor do romance poderia resolver, tentando alcançar níveis de densidade distintos no olhar sobre a narrativa que determinariam os níveis de dificuldade dos enigmas, já que era preciso balancear para que não fosse considerado tão fácil a ponto de desmotivar o jogador, da mesma forma que não fosse sempre muito difícil para não estimular uma desistência dos participantes da sala. Foi incentivada a criatividade dos grupos e a capacidade destes de ressignificar o texto imprimindo uma visão sobre a prosa, mas uma visão, sobretudo, validada pelo próprio romance, o que possibilitava ao professor perceber que equipes estariam interagindo mais com o texto, testando possibilidades de sentido. Tais possibilidades ligavam-se tanto aos mecanismos que fariam parte dos problemas a serem elaborados, por exemplo, uso de quebra-cabeças, montagem de mensagens cifradas, quanto aos objetos a serem utilizados para compor a representação do romance na sala, os quais poderiam ser correlacionados ou não ao enigma e sua solução. De acordo com Santos, é possível, em se tratando de um *Escape Room* físico, investir na procura por “objetos escondidos, inclusive, aqueles que estão abandonados em casa: um postal, uma chave, caixas, luvas, controles de televisão, fotos, chapéus. Esse é o

momento de explorar a criatividade e ressignificar o uso de materiais” (2021, p. 120).

Neste momento, dois aspectos precisam ser aclarados antes que os enigmas que fizeram parte do ERL sejam expostos. O primeiro ponto é que, junto com a definição da quantidade de desafios, foi necessário definir o tempo que o jogo teria no máximo para acontecer, de maneira que os alunos ponderaram em diálogo com os professores que o tempo máximo seria de 30 minutos, já que foi observado tanto a quantidade de jogadores por equipe participante do jogo (5 componentes) quanto o nível de dificuldade dos desafios. Santos (2021, p. 99) esclarece que o tempo de um *Escape Room* pode variar entre 20, 30 e 60 minutos, a depender da complexidade da sala de fuga construída. O segundo ponto trata da compreensão de que muitos passos para a elaboração do ERL aconteceram de modo simultâneo, a exemplo da definição do espaço para a realização da proposta, o que correspondeu a uma sala de aula, por se adequar-se melhor à logística de montagem do jogo, bem como a sugestão de materiais para decoração e composição dos enigmas e a catalogação daqueles. Dito isso, é possível analisar a seguir o desenho da ERL em foco para que seja possível explanar como se deu a representação de *Torto arado* no jogo:

**Figura 01:** Desenho da trilha do ERL



Fonte: elaboração própria.

O primeiro aspecto a ser descortinado é o tipo de trilha que foi seguida no ERL em foco, o que compreende o fluxo de atividades que os jogadores deveriam desempenhar para conseguir sair da sala. Esse fluxo pode apresentar uma sequência aberta, em que não há uma ordem específica para o alcance do objetivo maior; sequencial, em que uma atividade encaminha outra e trajetorial, caso que ilustra a sala de fuga analisada, em que existem diferentes formas de construir as rotas para chegar ao objetivo (consoante com Santos, 2021, p. 127). Observando a imagem apresentada, não há uma ordem específica, em dado momento, para que o participante locomova-se entre os cômodos, o que possibilitaria aos jogadores dividirem-se entre os espaços ao invés de seguirem todos em um mesmo ambiente, escolha a ser feita por cada equipe.

No primeiro momento da trilha, havia uma mensagem enigmática que seria uma pista para que os jogadores dirigissem ao quarto, aposento no qual acontece a cena inicial da trama entre as irmãs Bibiana e Belonísia. A mensagem era “Foi lá que me tornei parte de Belonísia assim como ela se tornou parte de mim” e sugeria a metáfora de ligação entre as irmãs pelo silêncio imposto figurativamente e literalmente, no caso do acidente que culminou com a perda da língua por parte de Belonísia quando ainda era uma criança. O leitor, de posse de tal leitura, iria em direção ao quarto e lá havia um elemento simbólico bastante relevante, o qual, seguindo o mesmo movimento das irmãs na narrativa, os jogadores deveriam procurar, tratava-se da mala de Donana que estava abaixo da cama. Nesse desafio, eram resgatadas as memórias familiares por meio da procura de objetos ocultos e da decifração de um código numérico relacionado a perguntas sobre a prosa (quantos irmãos são protagonistas no romance? Com qual idade ocorreu o acontecimento mais marcante na infância de Belonísia? Quantos narradores há no *Torto arado*?).

Dentro da mala, constava outros elementos simbólicos na trama, como a faca de Donana, 1 peça de quebra-cabeça e a pista para desvendar o enigma presente no quintal. A partir do indício deixado na mala, recuperava-se o questionamento sobre o objeto que acompanhou a vida de trabalho da personagem Zeca do Chapéu Grande, visto que o próprio ambiente sugeria a dimensão do trabalho rural presente na obra. Com algumas páginas do romance, era possível montar a pista (“Esteve presente durante toda a vida de Zeca, mas antes pertencia a Donana”) a partir das palavras-chave nelas presentes. No fundo falso do chapéu, os jogadores encontrariam mais uma peça do quebra-cabeça.

Nesse ponto, a equipe poderia escolher para onde seguir, caso elegessem a cozinha, esse compartimento do ERL sugeria a leitura de que, embora trabalhando a vida toda com a terra, os trabalhadores rurais amargavam a fome, de tal modo que o desafio destacou esse aspecto. Ao explorarem o cenário, os jogadores encontrariam, entre os objetos ali presentes, um pergaminho dentro de um cesto de palha, nele havia a seguinte citação do livro: “Com a seca, veio o medo de que nos mandassem embora por falta de trabalho. Depois veio o medo mais imediato da fome” (Vieira Júnior, 2021, p. 67).

O período de estiagem, a escassez de alimentos causada, entre outros motivos, pela ação do dono de terra em tomar posse dos alimentos produzidos pelos trabalhadores em suas pequenas roças, nos quintais, são simbolizados pelos pratos vazios deixados no ambiente e o prato quebrado sob a mesa. Esses fragmentos juntos e organizados em uma sequência possuem uma pergunta (“Qual é o suprimento utilizado como última opção que algumas famílias fabricavam e trocavam por outros alimentos?”). O questionamento faria referência ao alimento (farinha de mandioca) que estava em uma das panelas, a qual continha, no meio da farinha, a peça do quebra-cabeça responsável por permitir que os jogadores avançassem para outro compartimento. É válido ressaltar que o cenário criado também incluía outras panelas e potes com alimentos que não faziam parte do contexto retratado no romance. Isso induziria os jogadores, leitores do romance, a pensarem sobre o momento específico da obra, ligando-o à citação inerente ao contexto da fome e à voz da narradora Belonísia que narrava o que fazia, essencialmente, parte da subsistência da família.

Passando para o quarto dos santos, a dimensão da religiosidade presente no romance foi sentida, já que havia marcas do sincretismo religioso, tanto pela presença da matriz africana, do cristianismo, quanto pela matriz indígena. Nesse cômodo, a voz da narradora Santa Rita Pescadeira foi representada como forma de ligar à mensagem (“Nem Bibiana, nem Belonísia; sou aquela que adentrou no corpo de Miúda, tornando-a meu cavalo, a quem protegi nas noites de pesca”) ao objeto que a simbolizou, no caso, a rede de pesca. Nesta, os jogadores encontrariam uma chave para abrir o cadeado presente na gaveta que estava no cômodo e uma mensagem “Anseio que encontre a luz da verdade, aquela emanada pelos santos do altar. A luz que conduzirá ao desfecho deste mistério, permitindo a leitura até mesmo das inscrições que parecem invisíveis aos olhos humanos”. Ao corresponder tais informações, os jogadores deveriam observar o altar que estava presente no cômodo, abrindo a gaveta, achariam uma lanterna

de luz negra e, ao apontá-la para a folha, o enigma presente no próximo espaço seria revelado: “O que passamos a caçar havia derramado sangue e estava disposta a rasgar a carne de mais gente, até conseguir o que queria. Era o que havia protegido seu pai louco no meio da mata”.

Já foi possível perceber que cada grupo organizador do ERL tentou imprimir a voz das personagens aos enigmas presentes na sala de fuga, de maneira que, para resolver o problema criado, o participante deveria colocar-se na posição da personagem. Tal aspecto dialoga com a apropriação citada anteriormente, dado que tanto os elaboradores da sala de fuga quanto os jogadores puderam marcar sua visão do texto, inclusive por meio do percurso que empreenderam em relação aos acontecimentos presentes na trama, em que elementos simbólicos, como a figura da onça, foram representados no ERL. Houve o incentivo à imersão no texto literário, em que o aluno programador da sala de fuga foi incitado a pensar sobre o que a onça, por exemplo, significaria na prosa, que sentidos ela instigaria para que, só assim, pudesse estar presente no ERL em forma de desafio. Igualmente, houve também o estímulo à representação imagética do que ocorre na narrativa, uma recriação em outra linguagem da leitura realizada, algo que poderia ser exemplificado, de forma específica, pela própria figura da onça, representada pela imagem formada ao juntarem-se todas as peças do quebra-cabeça, compondo um sentido relevante quando se pensa que a violência, o derramamento de sangue percorreu toda a trajetória das personagens e a luta destas por resistir, de maneira que seria icônico que centelhas disso estivessem presentes em todos os espaços do texto e, assim, da própria sala de fuga. Nesse sentido, a interação com a obra foi estimulada durante todo o processo para que houvesse, realmente, uma vivência da obra em sentido amplo, como bem explana Ferrarezi e Carvalho:

Quando sente prazer pela leitura e, por isso mesmo, torna-se sujeito dela, o leitor dá-se o direito de intuir e agir sobre o que lê. Aí - e só aí - ele está capacitado a começar a atribuir causas aos efeitos que lhe dão prazer. Então, ele começa a dizer coisas como “eu não mataria o José nessa história, mas o faria casar com Maria”, “eu explicaria melhor essa parte da história”, “eu faria esse rótulo com palavras mais fáceis de entender”. Todas essas afirmações demonstram que o espectador tornou-se vivenciador, sujeito da obra, atribuindo-lhe sentidos, mas também intuindo as causas desses sentidos, dando-se o direito de modificar, de recriar o texto, mesmo que apenas em sua mente. Ele começa a interagir com o texto (2017, p. 39).

Para finalizar o jogo, os participantes deveriam dirigir-se à sala, porta de entrada de outras histórias na trama, como forma de simbolizar o fechamento do romance e a possibilidade de um recomeço para as famílias envolvidas com a luta pela terra representadas na narrativa. Com o quebra-cabeça formado, os participantes deveriam observar o espaço para perceber que havia uma estampa de onça sobre a mesa presente nesse cômodo. Ao mesmo tempo, observar as peças era crucial para perceber que, na quarta peça, havia perguntas para abrir o primeiro cadeado presente no espaço em uma caixa sobre a mesa, bem como havia a senha para o segundo cadeado. As perguntas (Qual objeto desta sala representa o sonho de Salu que foi realizado no último capítulo? Onde Donana encontrou a faca pela primeira vez? Pelas mãos de quem morreu a última onça?) retomavam momentos importantes na prosa e, uma vez observado o código que estava abaixo da caixa, o jogador poderia relacionar o código às suas respostas. Aberta a caixa, a equipe encontrava a seguinte mensagem: “Você tem a frase do final dessa história e a capacidade de realizar o meu sonho. O poder de liberdade está nas suas mãos, dentro do objeto que matou a primeira onça. Todos juntos façam o que eu sempre quis fazer, aguardem a confirmação e entreguem a chave a aqueles que lhes permitiram entrar dentro desse universo. - Belonísia”. Observando a faca encontrada no início do romance e da sala de fuga (figurativamente e literalmente), os participantes encontrariam a chave para sair do universo, pois ela estava dentro do objeto, como a “chave” para as ações que aconteceram no texto e, nesse ínterim, seria o mecanismo para sair da sala. Porém, antes disso, a equipe precisava realizar o desejo de Belonísia, dizendo todos juntos a frase final do romance que estava escrita na terceira peça do quebra-cabeça - “Sobre a terra há de viver sempre o mais forte” (Vieira Júnior, 2021, p. 262).

O desafio final compreendia, assim, a ruptura do silêncio imposto na narrativa, de maneira que, sozinho, o indivíduo não conseguiria achar a saída, mas em conjunto, tal qual no romance, os sujeitos poderiam unir-se para serem ouvidos, representados e, dessa forma, resistirem. A voz, tratada como elemento fulcral na prosa, foi vista pelos estudantes como elemento para luta, para vencer os desafios, as dificuldades, o que dialogou bastante com as discussões tecidas sobre o texto, permitindo que não só aspectos mais superficiais na trama fossem apresentados no ERL, mas também que uma experiência de leitura, mais crítica e reflexiva, fosse experienciada.

Para finalizar este percurso de construção do ERL, é importante demarcar a presença do segundo polo do paradigma do letramento literário. Este “significa mais do que simplesmente dar a conhecer ou tornar disponível, pois a razão de compartilhar é a forma como se concretiza o objetivo de ampliar e aprimorar a experiência literária” (Cosson, 2020, p. 186). Isso se deu tanto entre os alunos que projetaram a sala de fuga quanto em relação aos jogadores, pois a interação sobre o romance esteve presente e caracterizou o processo como um todo.

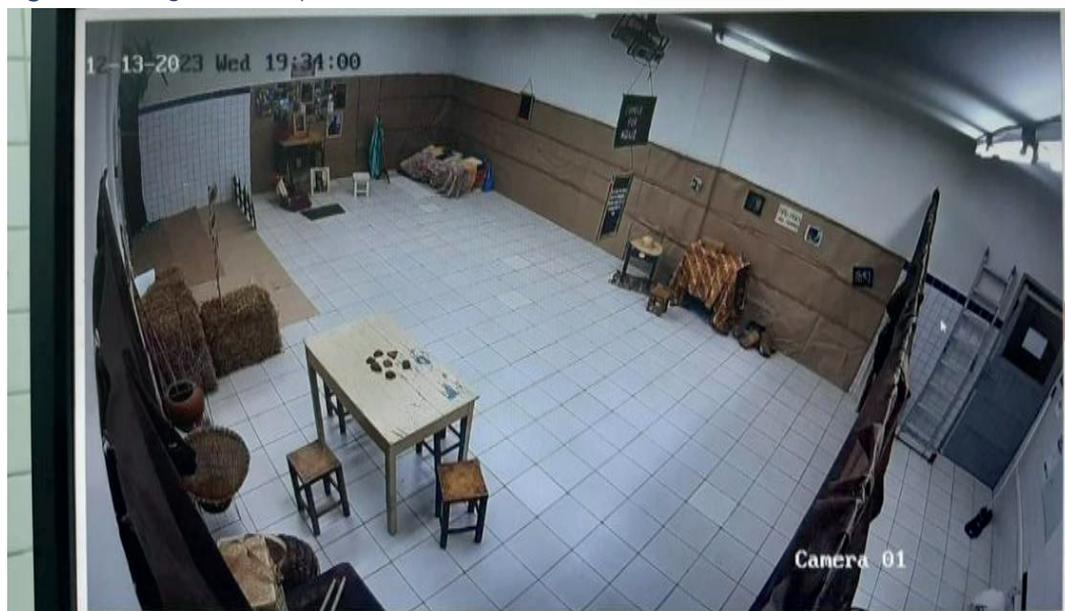
Assim, o enfoque recai, neste momento, sobre a ação de divulgar o jogo com o propósito de atrair as equipes participantes para a atividade. Além disso, era necessário elaborar regras claras e objetivas para orientar os jogadores sobre o que seria ou não permitido, sobre o tempo da tarefa, sobre os critérios para considerar a equipe vencedora em relação aos demais grupos inscritos, entre outras informações. Tanto em uma circunstância quanto na outra, foi possível perceber que a turma realizou práticas de escrita significativas, inseridas em situações reais de uso, pois precisaram comunicar de forma inteligível sobre o ERL sob pena de que a atividade não tivesse participantes e, assim, parte importante da tarefa fosse perdida.

Nesse sentido, houve a preparação para a produção textual tanto de textos de caráter informativo e instrucional<sup>4</sup> sobre o ERL, pois os estudantes não poderiam partir do princípio de que os demais alunos da instituição conheçam do que se tratava tal jogo, quanto de textos que buscavam convencer os demais discentes a participarem da proposta. É válido salientar que outras turmas do terceiro ano estavam realizando a leitura do romance e, devido ao projeto, outros alunos do segundo e quarto ano acabaram tendo contato com a obra por intermédio do compartilhamento de leituras entre os próprios discentes. Entendendo a necessidade de significar a prática de escrita, o estudante produziu, assim, um texto para um sujeito real, em uma condição comunicativa situada, similar ao que acontece usualmente nos usos comunicativos cotidianos, o que permitiria entender tal ação como algo com sentido, ampliando a “própria concepção de língua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola” (Bunzen, 2022, p. 250).

4 A divulgação ocorreu por meio dos cartazes elaborados pela turma e afixados na instituição, bem como na página do projeto nas redes sociais, conforme o seguinte endereço: <https://www.instagram.com/leiturizese/>.

Uma vez divulgado o ERL, houve o momento de montagem da sala, envolvendo, até mesmo, a instalação de uma câmera para que fosse possível acompanhar as ações dos jogadores e, quando necessário, intervir caso a equipe quebrasse alguma regra. A turma organizadora elaborou uma tabela de inscrição com os horários de cada time e foi definido um mentor para monitorar o desenvolvimento dos grupos durante o jogo e dar *feedback*, se preciso, aos participantes. Na imagem a seguir, é possível ter uma visão do ERL construído:

**Figura 02:** Imagem do *Escape Room* literário sobre o romance *Torto arado*.



**Fonte:** elaboração própria.

Após a conclusão da proposta, sobrevém a importância de avaliar a estratégia didática analisada como forma de encaminhar o olhar sobre os resultados alcançados e as dificuldades que foram observadas, o que proporciona um redesenho da trilha a ser seguida em outra oportunidade de realização. Para tanto, a turma organizadora do ERL respondeu um formulário elaborado pelos professores orientadores da proposta a fim de que aqueles refletissem sobre sua ação na atividade e as aprendizagens oriundas desse processo como protagonistas de tal experiência.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar os resultados alcançados com a experiência realizada, foram seletados três aspectos específicos que caracterizam a proposta focalizada e os *feedbacks* construídos a partir dela: a atuação do discente; as aprendizagens edificadas em relação ao texto literário e as dificuldades inerentes ao processo desenvolvido. Tais aspectos foram considerados a partir das informações coletadas diante da aplicação de um formulário via *Google Forms*, com questões abertas e fechadas, direcionado à turma que esteve à frente da criação do ERL observado. Dos 35 alunos que participaram da atividade, 22 responderam, de forma anônima, o formulário, avaliando a participação na atividade e as conclusões que chegaram sobre a realização da estratégia didática adotada.

Em relação à atuação dos estudantes, o principal aspecto avaliado correspondeu à escolha feita por trabalhar com os alunos como projetistas da sala de fuga em comparação à agência “apenas” como jogadores. Em uma pergunta sobre essa questão, 81% dos alunos respondentes viram que a ação como produtor foi mais significativa em paralelo com a ação de jogar (havia, ainda, a possibilidade de não assinalar uma experiência mais significativa que a outra). Quando convidados a justificar a posição assumida, alguns discentes afirmaram que desenvolver o ERL permitia uma imersão maior no romance, um engajamento maior, devido à necessidade de pensar nas representações que seriam elaboradas sobre a obra, as metáforas e a forma de vivenciá-las no jogo. Os alunos perceberam, em sua maioria, que era necessário atentar-se aos detalhes do texto literário, o que uma leitura superficial não daria conta, visto que precisavam pensar em todos os caminhos possíveis que os jogadores poderiam percorrer para solucionar os enigmas.

Foi possível concluir que os próprios alunos entenderam como algo positivo a atuação destes de modo mais ativo no processo, embora isso tenha resultado em mais trabalho, como alguns relataram. Tal visão coaduna-se com o que é ansiado pela metodologia do letramento literário, já que esta demanda “uma participação ativa de todos os alunos ao mesmo tempo, gerando agitação e barulho que pouco condizem com o silêncio e a quietude esperados de ambientes formais de ensino” (Cosson, 2020, p. 208). Esse cenário dialoga com a presença do lúdico no processo e sua importância para motivar uma apren-

dizagem, de fato, mais expressiva, em que é dada voz ao aluno para construir significados sobre o texto que leu, comunicando sua interpretação.

Na compreensão dos discentes, a aprendizagem foi mais efetiva, com a construção de saberes variados. Estes engendram, por exemplo, os aspectos focalizados sobre o romance, incluindo a capacidade de estabelecer relações entre os eventos apresentados na obra e os aspectos ligados ao espaço, enquanto categoria narrativa, aspectos que foram assinalados por 95% dos respondentes. Contudo, as aprendizagens vão além e abarcam habilidades para resolver problemas e de caráter social, como a ação de comunicar-se adequadamente com os membros da equipe da qual o estudante fez parte. Dessa maneira, foi possível que os pilares da educação (conforme Delors, 2002) fossem postos em primeiro plano, tendo em vista que a atividade permitiu o “aprender a conhecer” (na proposição e resolução dos desafios), o “aprender a fazer” (na ação de realização da sala de fuga), o “aprender a viver juntos” (na relação tecida com os demais na experiência) e o “aprender a ser” (na formulação de juízos de valor, pensamentos críticos e a avaliação destes pelo sujeito).

Por último, é importante comentar as dificuldades que foram evidenciadas no desenvolvimento da atividade. Dentre aquelas que mais foram demarcadas pelos alunos, estão a falta de segurança para compreender como os problemas seriam apresentado no ERL, o que foi apontado por 72% dos respondentes; a falta de um maior tempo para a realização da atividade, sinalizado por 40% dos estudantes e a dificuldade para compreender como o problema seria exposto ao público dentro do ERL construído, indicado por 45% dos alunos. Sobre a questão do tempo dispendido, alguns alunos reforçaram, em questão aberta, a importância de estender mais o tempo de duração do funcionamento do ERL para que eles pudessem aproveitar melhor a experiência.

## CONCLUSÕES

A partir de tudo que foi analisado, o ERL foi considerado uma via bastante satisfatória para o fomento da educação literária no Ensino Médio, devido à aproximação com um universo lúdico que estimula a criatividade e o protagonismo do estudante, favorecendo tanto o manuseio quanto o compartilhamento da leitura literária. Para realizar o desafio de desenvolver a sala de fuga, os alunos foram vistos como sujeitos leitores que compartilharam suas leituras com os demais em forma de enigmas sobre o romance, explorando aspectos impor-

tantes da narrativa lida, o que possibilitou um olhar mais acurado sobre o texto e a expressão da leitura realizada. Ao monitorarem o jogo, os alunos puderam vivenciar o que haviam criado e, assim, ir além de uma atividade avaliativa para viver algo divertido, algo inovador que chamou a atenção deles. Ainda é necessário investigar mais sobre as dimensões de tal atividade, mas, sem dúvidas, tal ação já se configura como uma ação importante para o desenvolvimento do aluno que aprende experienciando.

## REFERÊNCIAS

CECHINEL, A.; DURÃO, F. A.. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

COENGA, R.. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato editorial, 2010.

COSSON, R.. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R.. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 7 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2002.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva – DOCUMENTO- BASE. Natal-RN: Editora IFRN, 2012.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

NOGUEIRA, N. R.. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

SANTOS, I. L.; MOURA, A. Escape Room Educativo: uma estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem. In: **Revista EducaOnline**. v 15, n 1, jan-abr 2021. Disponível em: <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-1/escape-room-educativo-uma-estrat%C3%A9gia-de-gamifica%C3%A7%C3%A3o-no-processo-de-ensino>. Acesso em 20 nov. 2023.

SANTOS, K. K. F. dos. **O jogo escape room: olhares interdisciplinares de uma ferramenta mediadora no processo educativo.** 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/f5fbd169-b5be-4f6d-9dee-a8bdcd2deb18>. Acesso em 10 ago. 2023.

SILVA, I. M. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** 2 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

TINOCO, R. C.. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS-JOVER, R. [orgs.]. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-151.

**Retratos da leitura no Brasil.** 5. ed. Instituto Pró-Livro. 2008. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura-\\_IPL\\_dez2020-compactado.pdf](https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS-JOVER, R. [orgs.]. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.013

# LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Joaquina Maria Portela Cunha Melo<sup>1</sup>

Cátia de Azevedo Fronza<sup>2</sup>

Tania Maria dos Santos<sup>3</sup>

## RESUMO

Os recursos visuais estão presentes em nosso meio nos mais diferentes espaços e com diferentes funções. Além disso, considera-se que tais recursos não sejam apenas simples ilustrações, mas discursos com representações e significados. O espaço escolar também está permeado por esses discursos visuais, seja nos ambientes da escola ou nos materiais didáticos. Partindo dos estudos sobre letramento visual, com base em Dondis (2007) e Santaella (2012), neste estudo, buscou-se a partir da pesquisa de Melo (2021), identificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento visual, refletindo sobre as potencialidades e limitações no uso dos recursos visuais em salas de aula com alunos surdos. Os dados considerados neste trabalho são um recorte da dissertação de Melo (2021). A pesquisa de Melo (2021) é de cunho qualitativo e etnográfico, com geração de dados a partir de observações de aulas de Língua Portuguesa no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental em escola pública do Piauí. Para a discussão dos dados foram trazidos autores como Fernandes (2006), Lodi e Lacerda (2009) e Nogueira (2015). Entre as percepções proporcionadas pela pesquisa, percebeu-se que os recursos visuais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa são aqueles presentes no livro didático e, em alguns momentos, a encenação teatral. Mesmo assim tais recursos são pouco utilizados e explorados. Foi possível perceber também que estão ausentes práticas de estudo

1 Mestre do Curso de Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, [joaquina.cunha@ifpi.edu.br](mailto:joaquina.cunha@ifpi.edu.br) ;

2 Doutora em Letras, docente do curso de Letras da Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, [CATIAAF@unisinobr](mailto:CATIAAF@unisinobr);

3 Mestre do Curso de Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, [tania-marialibras@gmail.com.br](mailto:tania-marialibras@gmail.com.br);

dos recursos visuais a partir das construções do letramento visual, sendo o texto escrito e a produção da escrita as atividades mais trabalhadas em sala. Diante disso, considera-se relevante proporcionar aos docentes uma formação continuada, oferecendo mais subsídios para potencializar o trabalho pedagógico com os letramentos visuais pertinentes ao espaço escolar e ao contexto inclusivo de alunos surdos.

**Palavras-chave:** Letramento visual, Inclusão, Língua portuguesa, Surdo.

## INTRODUÇÃO

O termo letramento vem sendo frequentemente usado como letramentos, pois pesquisas apontam que, no contexto atual, as pessoas têm contato com representações escritas, mas são exigidos cada vez mais domínios de leitura e escrita em diversos meios e modalidades. Para Rojo (2012), existem multiplicidades de semiótica nos textos que circulam no meio social, uma vez que os contextos influenciam a produção e difusão da escrita, surgindo diferentes letramentos (SOARES, 2002).

O ambiente escolar, mais especificamente as salas de aula, são espaços compostos por grupos não homogêneos, ou seja, nele se inclui uma multiplicidade cultural presente no conceito de multiletramentos (ROJO, 2012). A escola, como agência de letramento, pode fazer uma articulação entre as culturas global, local e valorizada. Isso contribui para que o aluno reconheça e respeite as culturas com as quais tem contato (ROJO, 2009). Tal perspectiva é relevante para o contexto escolar brasileiro, uma vez que se pode encontrar salas de aula compostas por alunos não somente com cultura diferente, mas com a língua diferente, como em escolas de surdos e ouvintes. Para os surdos, a língua de sinais, a Libras, é um dos aspectos mais importante da cultura surda, pois é por meio dela que o surdo se revela, expressa-se e constitui sua identidade surda.

Entre os letramentos, para a presente pesquisa, dá-se atenção ao letramento visual, por reconhecer os recursos visuais como fontes de informação usadas pela humanidade com diferentes objetivos e possuir um valor informativo (DONDIS, 2007; PROCÓPIO; SOUZA, 2010). No princípio, os homens que viviam em cavernas usavam desenhos para representar seu cotidiano, o hoje conhecidos como pinturas rupestres, as quais representavam animais e pessoas.

Santaella (2012, p. 13) explica que o termo letramento visual tem origem na tradução do inglês *visual literacy* e conceitua o termo como o processo de “[...] aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela”. Para Lebedeff (2010), a compreensão das imagens perpassa o aspecto cultural e social, ou seja, a mesma imagem pode ser lida e ter representatividades diferentes.

As imagens podem ser estáticas, representadas por desenhos, gravuras, fotografias, ou dinâmicas, como imagens cinematográficas e televisivas (SANTAELLA, 2012). Segundo Dussel (2012), os recursos imagéticos não são

representações icônicas, mas discursos visuais com ideologias e informações. Assim, a leitura dos recursos visuais precisa estar ligada com o seu contexto de produção e reflexão sobre seu objetivo. Diante disso, a escola é um dos espaços mais adequados para trabalhar com o ensino de leitura das imagens (PAIXÃO; SOFIATO, 2016).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), apesar de não trazerem explícita a expressão letramento visual, remetem à utilização, produção, interpretação das linguagens, inclusive as mensagens visuais. Do mesmo modo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), o documento normativo da educação brasileira, amplia o conceito de leitura, incluindo imagens estáticas ou em movimento e o som. Nas escolas, a leitura valorizada é representada por palavras, sendo outras formas de texto presente em recursos visuais e sonoros, tendem a não ser considerado como material de leitura.

Em diversas situações ou espaços, a imagem pode estar associada ao texto escrito, tendo implicações na mensagem. Santaella (2012) e Santaella e Nöth (2015) falam da relação semântica entre imagem e texto, em um contexto de apresentação, divisão e organização de ambos. Entre as relações semânticas estão a de **dominância**, quando a imagem ou o texto escrito concentra, ou apresenta, a mensagem principal; a de **redundância**, em que a escrita repete a informação presente na imagem; de **complementaridade**, quando imagem e texto estão em relação de reciprocidade, com a mesma importância na construção do significado; de **discrepância ou contradição**, situação em que não há uma coerência entre imagem e texto, as mensagens transmitidas são contraditórias, ou, no caso de essa associação poder ter sido errônea ou intencional, para chamar atenção do leitor (SANTAELLA, 2012; SANTAELLA; NÖTH, 2015).

As imagens estão à margem das práticas pedagógicas, na maioria das escolas. A escola precisa, então, dialogar e discutir sobre as imagens e as tradições visuais (DUSSEL, 2012). Do aluno ainda é cobrado o domínio de conceitos e fatos científicos e boa parte do seu tempo no ambiente educacional é investido em explicações orais, leituras e cópia do livro como atividade para desenvolver alguma aprendizagem. Por outro lado, estar na escola é estar em uma rede de interações e atividades, já que o aluno escreve, lê, faz cálculo, organiza fórmulas, manuseia o livro, interage com colegas e professores (LEMKE, 2000).

As escolas ainda concentram boa parte de suas atividades no texto verbal escrito como principal fonte de informação a ser proporcionada aos alunos. Uma

possível explicação para tal fato é que a escola prioriza mais textos que imagens, em decorrência do baixo nível de letramento manifestado pelos alunos, o qual a escola precisa compensar (NUNES, 2016). Nesse cenário, a exploração dos recursos imagéticos está em segundo plano, não sendo trabalhada com finalidade educativa (SANTAELLA, 2012).

O estudo das imagens é um tema ausente na formação de professores, até mesmo nas graduações em Libras, como sustenta Campello (2008). Melo (2021) considera que os professores têm dificuldade em desenvolver trabalhos com imagens, porque podem considerar como um recurso icônico que não precisa ser lido e interpretado ou por não saberem como potencializar e torná-la uma atividade com intenções educativas. Antes de estarem no currículo, o estudo e a exploração dos recursos visuais precisam ser inseridos no contexto de formação dos professores. Assim, o docente poderá explorar de forma consciente as potencialidades oferecidas.

Lemke (2000) chama a atenção para os limites de compreensão com uma metodologia baseada somente na linguagem verbal em sala de aula. Frequentemente, é preciso buscar uma correferência em recursos com representação visual, gestual, para conseguir favorecer a compreensão dos alunos (LEMKE, 2000). Os recursos visuais prendem mais a atenção e facilitam a memorização de objetos, e as informações transmitidas ficam no cérebro por um período mais longo (SANTAELLA, 2012).

O trabalho da escola com as imagens pode proporcionar uma percepção diferente sobre o que os alunos veem, além de ser responsável por nos apresentar um outro mundo, que nos permite entender e desafiar outros limites (DUSSEL, 2012). A leitura de imagens com o texto escrito pode oportunizar conhecimentos e estimular os alunos a serem mais críticos sobre os recursos visuais a que eles têm acesso ou produzem no seu meio. Assim, podemos considerar que os recursos imagéticos apresentam valor, intencionalidade e potencialidade que merecem ser abordados no contexto escolar. Verifica-se, contudo, que esse uso fica em segundo plano, ou desconsiderado, prevalecendo as produções escritas (OLIVEIRA, 2006 E 2007; DONDIS, 2007; PROCÓPIO; SOUZA, 2010).

O letramento evidenciado pela escola é aquele considerado dominante, em que o trabalho pedagógico está fixo nas práticas de leitura e escrita. O que está distante disso tende a ser colocado em um segundo plano. Para Lodi, Harrison e Campos (2014), a escrita das palavras está à parte dos aspectos visuais.

Para Melo (2021), diante da multiplicidade de linguagens e letramento, trabalhar somente a escrita pode limitar o desenvolvimento da competência dos surdos.

Mediante os conceitos e considerações apontados nesta seção, esta pesquisa tem como objetivo identificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento visual, refletindo sobre as potencialidades e limitações no uso dos recursos visuais em salas com alunos surdos. Parte-se do fato de que as experiências visuais dos surdos possibilitam a construção de conhecimentos e que perpassam todo o seu cotidiano, desde o uso da língua de sinais até sua forma de compreensão do mundo (LEBEDEFF, 2010).

## METODOLOGIA

Para a geração de dados baseou-se na pesquisa Melo (2021) desenvolvida a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, a qual, conforme Cresswell (2010), possibilita o acesso à informação a partir de diálogos e observações no próprio ambiente de realização da pesquisa. Assim atende as particularidades da pesquisa que aconteceu em uma escola da rede pública Estadual do Piauí, nas últimas séries do Ensino Fundamental (8º e 9º).

A pesquisa ainda pode ser compreendida como etnográfica por incluir observações, registros e análise das interações em ambiente específico, zelando pelas descrições dos acontecimentos e interações observados (HEATH; STREET, 2008). Melo (2021) realizou observações em sala durante as aulas de Língua Portuguesa. Isso permitiu a observação da rotina das turmas e as representações das pessoas que fazem parte da sala de aula como os alunos surdos e ouvintes. A pesquisa realizada na escola possibilita perceber o cotidiano e como acontece a construção dos conhecimentos, valores, crenças e formas de percepção da realidade (ANDRÉ, 1995).

Contabilizaram-se duas observações de aulas de 50 minutos por semana com cada turma, sempre às terças-feiras à tarde, durante o segundo semestre letivo de 2019, correspondendo a 7 semanas de observação. A cada semana eram observadas 4 aulas: duas no 8º e duas no 9º ano. Os registros foram realizados em diário de campo. Pelas características da pesquisa de imersão em sala de aula, a mesma zelou pelos preceitos éticos e teve início somente após a aprovação em comitê de ética, conforme CAAE 20079919.9.0000.5344.

Diante da metodologia aplicada na pesquisa, a seção seguinte explana os registros e dados observados no decorrer da pesquisa, os mesmos sendo analisados e discutidos a partir das teorias estudadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### OS RECURSOS VISUAIS NAS AULAS DO 8º ANO

A turma do 8º ano era composta por 16 alunos: 11 ouvintes, com idade entre 14 e 17 anos, e 5 surdos entre 14 e 30 anos. Os surdos se comunicavam através da Libras, e alguns colegas ouvintes conseguiam interagir em Libras.

As observações das aulas de língua Portuguesa no 8º ano mostram alguns momentos em que aparecem recursos visuais e a forma como estes foram considerados pela professora. Na segunda semana de observações, a docente, após a leitura do texto “Cabelos molhados”, pediu que os alunos realizassem uma encenação teatral com a mesma temática, apenas um grupo de 5 alunos apresentou, sendo uma participante surda. Nesse sentido, pode-se dizer que, para os surdos, a encenação evidencia-se como recurso visual. O trabalho com o teatro pode ser considerado uma estratégia, para surdos e ouvintes, contribuindo para a apropriação da temática abordada e da linguagem escrita (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2007).

No teatro, são usadas ações e expressões de nossas interações cotidianas. Como esclarece Dondis (2007), as expressões cotidianas, por meio dos gestos do corpo e da face, são meios visuais mais diretos. Sob essa perspectiva, a encenação promoveu o uso de expressões corporais pelos alunos, relacionadas a ações que demonstravam violência contra a mulher, temática discutida no texto “Cabelos molhados”, assim como em outros espaços sociais e familiares dos alunos. Esse foi um momento em que o letramento visual foi fomentado pela professora, pois deu continuidade à temática narrada para os alunos e incluiu um contexto social para a reflexão. Entretanto, é necessário lembrar que a proposta do teatro surgiu com a recusa dos alunos em realizarem uma produção escrita.

Julga-se relevante dizer que um dos recursos bastante usado pela professora foi o livro didático, em que as letras dividem espaço com imagens e tirinhas em muitas de suas páginas. Para o poema “A rosa de Hiroxima”, a docente fez a leitura e a contextualização para os alunos sobre o poema, mas chamou atenção para o fato de que, dividindo espaço com o texto escrito, havia a imagem

de fumaça, escombros e destruição, um cenário de guerra. De acordo com essa característica, a relação semântica presente é de complementariedade entre texto e imagem (SANTAELLA, 2012). Os alunos não se voltaram para esse detalhe, e a docente também não os direcionou para esse olhar da imagem relacionada ao texto. É relevante esclarecer aqui que o fato de o letramento visual não ser, em alguns momentos, potencializado pela professora está relacionado à proposta do livro, que não traz outras orientações sobre os recursos visuais, uma vez que se concentrou na estrutura escrita do poema e das figuras de linguagem presente. Apesar disso, o professor tem liberdade de, com os seus conhecimentos, promover o letramento visual (NUNES, 2016), utilizando-se de estratégias próprias.

Após a atividade de leitura, a professora solicita a produção de um poema, proposta na página 182. Na Figura 1, constatam-se duas imagens como ponto de partida para a escrita de um poema, as quais são acompanhadas de um pequeno texto indicador com descrição da imagem.

**Figura 1-** Proposta para produção de poema.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**Poema**

Você estudou neste capítulo alguns recursos usados na linguagem poética que expressam as sensações e os sentimentos dos poetas. Nas atividades a seguir, você vai criar comparações e metáforas com base nas palavras dadas.

• Leia as palavras do quadro relacionadas a sentimentos.

alegria	tristeza	medo	surpresa	solidão
---------	----------	------	----------	---------

• Que elementos podem ser associados a cada um desses sentimentos?

• Escolha dois sentimentos e os elementos a eles associados. Escreva duas frases usando comparações.

• Explique o que esses sentimentos têm em comum com os elementos escolhidos.

• Leia as palavras deste quadro.

mar	guerra	festa	parque de diversão	praia	computador
-----	--------	-------	--------------------	-------	------------

• Que sentimentos podem ser relacionados a esses elementos?

• Escolha dois elementos e os sentimentos a eles associados. Escreva duas frases usando metáforas.

• Explique o sentido de cada metáfora que você criou.

**Proposta**

Você vai criar um poema que depois será exposto em um painel, em um espaço de convivência próximo à escola, como um centro cultural, uma biblioteca, um museu, um teatro, uma livraria, entre outros.

Para criá-lo, você deve tomar como ponto de partida uma das duas fotografias a seguir.

**Ave marinha coberta de petróleo. Espanha, 2002.**

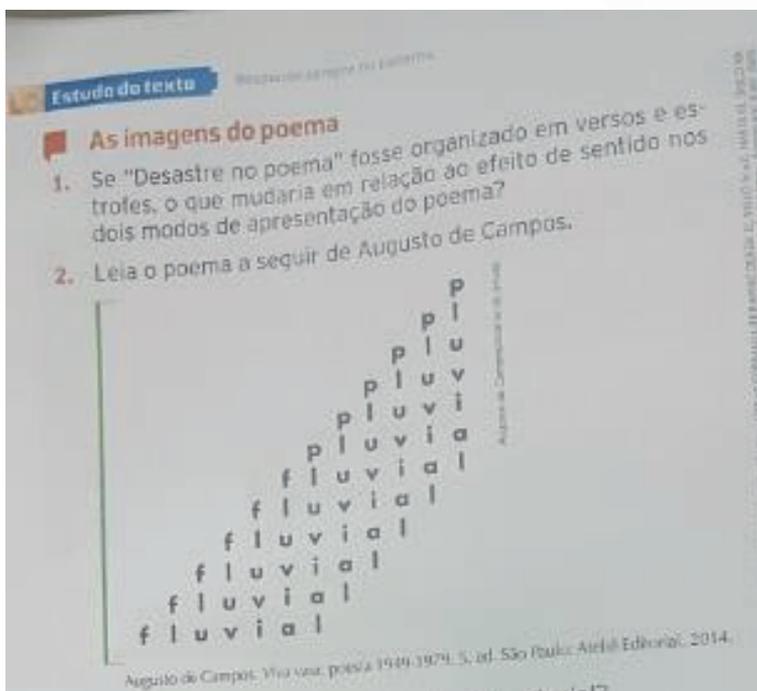
**Visão da seca no Nordeste. Vitória da Conquista (BA), 2002.**

Fonte: Penteadó et al. (2006, p. 182)

A descrição que se verifica na figura serve para estabelecer uma relação entre imagem e texto, sendo este o que se chama de índice. Nesse caso, a relação estabelecida é sintática com vínculo indicial (SANTAELLA, 2012). As imagens não foram comentadas pela professora, sendo a atividade proposta pelo livro substituída por outra, como mostra o relato da observação da aula 4.

No trabalho com poemas realizado pela professora em sala, constatou-se que, no livro didático, como mostra a Figura 2, a atividade solicitava um poema visual com as palavras pluvial e fluvial. A palavra pluvial estava disposta na vertical, e fluvial na horizontal.

**Figura 2-** Poema visual



**Fonte:** *Penteado et al. (2015, p. 190).*

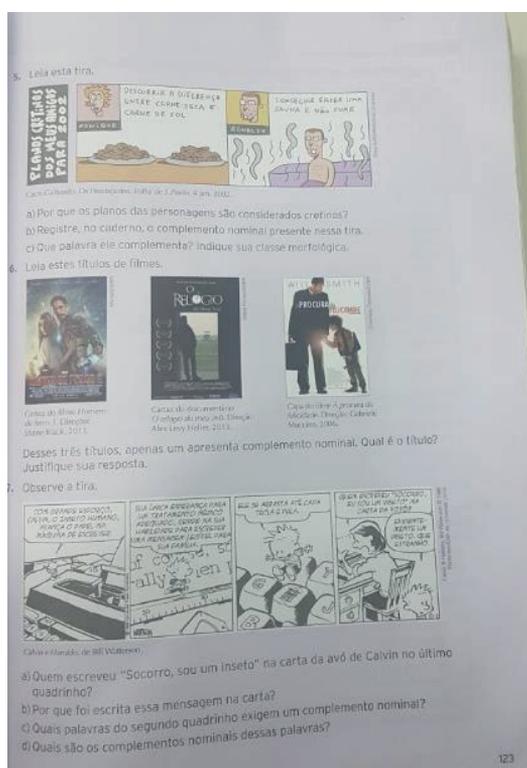
Segundo Santaella e Nöth (2015), nos poemas visuais, há autorreferencialidade, ou seja, as palavras ganham formas intencionalmente relacionadas ao seu significado. O poema, com sua estrutura visual, contribui para construção de significados das palavras. Nesse caso, a palavra “pluvial” remete à chuva, por isso sua disposição gráfica de cima para baixo; e a palavra “fluvial” remete a rio, que corre no seu leito, por isso sua disposição visual horizontal. O livro pedia em uma das questões a explicação do ciclo da chuva a partir da estrutura visual do poema. No decorrer da aula, não foram verificadas explicações coletivas sobre

o poema ou a atividade proposta. As palavras foram explicadas para os alunos que se dirigiram até a docente, mas o foco das explicações foi isolado, sem considerar a disposição das palavras presentes no poema.

Nas observações realizadas, de acordo com Melo (2021), não se falou em exploração das imagens do livro didático, apesar de se perceber que o material dispõe de muitas imagens. Consoante Dionísio (2007) e Oliveira (2007), os próprios livros didáticos contemplam muitas imagens, sendo potenciais como recurso semiótico e multimodal a serem explorados na sala de aula.

Na Figura 03, por exemplo, há tirinhas e imagens referentes a filmes, acompanhadas de uma descrição com a inclusão de nome e ano.

Figura 3- Atividades diversas



Fonte: Penteadó et al. (2015, p. 123)

Mesmo o livro didático apresentando registros visuais, mais uma vez, as imagens foram desconsideradas para uma possível análise ou articulação que viesse a contribuir com a resolução da atividade. Em adição a isso, o foco da referida atividade no livro era o complemento nominal.

Segundo Martins, V. (2018), os alunos surdos, que têm acesso aos gêneros em escolas regulares, nas aulas de língua portuguesa, nos livros didáticos e nos demais materiais disponíveis, passam a conhecer os gêneros na segunda língua, sem antes tê-los compreendido na sua primeira língua. Portanto, sugere-se que, primeiro, haja a apresentação do gênero em língua de sinais, pois a explicação oral da professora e a interpretação simultânea não são garantias de compreensão.

O que se tem visto é que esse recurso não vem sendo explorado em sua totalidade e potencialidade. Dionísio (2007) chama a atenção para a necessidade de se analisar como os livros orientam os professores quanto à leitura de imagens em sala de aula. A ausência de tais direcionamentos pode levar à falta de propostas que valorizem as imagens e contribuam para a aprendizagem dos alunos, sejam surdos ou ouvintes. Outro fator que influencia a ausência de um trabalho com os recursos visuais em uma perspectiva de letramento visual é o desconhecimento de estudos nesta área, como aponta Nogueira (2015).

No início da fase de observações, como destaca Melo (2021), a pesquisadora foi surpreendida com convites da professora para a realização da interpretação em sala, durante o período das aulas 1 e 2, motivados pela ausência do intérprete naquele momento. Com essa ação, aponta Melo (2021), a docente reconhece a importância da Libras e do intérprete para as interações, assim como parece estar ciente da dificuldade que seria conduzir a aula sem esse profissional. Ainda que naquele momento da aula a contribuição tenha possibilitado a acessibilidade, é importante o docente proporcionar e promover outras estratégias metodológicas para a aprendizagem independente do intérprete de Libras (MELO, 2021).

Nesse sentido, concorda-se com Lacerda e Lodi (2009), quando fazem menção à desigualdade linguística do surdo por depender diretamente da presença do intérprete. Todavia, a dependência não é somente do aluno, mas da própria docente. Como alertam Silva (2005) e Rodrigues (2018), a presença do intérprete é relevante e contribui, mas não é uma garantia do sucesso da aprendizagem. Considerando o contexto da pesquisa em destaque, a presença da intérprete, proporcionando aos surdos o acesso aos conteúdos, deixou a professora mais confortável sabendo que suas falas seriam interpretadas para Libras.

A situação vivenciada por Melo (2021) no local de pesquisa despertou um olhar para a interpretação como recurso visual para os alunos surdos, considerando o fato de a língua de sinais ser visuo-gestual, fazer uso de sinais captados

pela visão e por meio da configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação da palma da mão. Quando a interpretação se faz, produz sentido e favorece aprendizagens e interações.

Observa-se também que, durante a aula da terceira semana de observação, diante da não compreensão de uma aluna surda sobre a explicação da professora, a intérprete realizou uma outra explicação sinalizada para sanar as dúvidas da aluna, possibilitando a compreensão do que era solicitado. Para Albres (2015), o intérprete, como conhecedor da língua de sinais e da cultura surda, reconhece as necessidades educacionais dos surdos.

Ainda segundo a autora, “nem toda atuação do intérprete educacional é de mediação da fala dos outros, por vezes, desenvolve ações para mediação pedagógica, com fins de ensino ao aluno surdos, sendo ele mesmo o enunciador [...]” (ALBRES, 2015, p. 76). O profissional intérprete, seja interpretando a fala do professor, seja nas intervenções que por vezes realiza junto ao aluno surdo, tem seu papel na construção da aprendizagem.

Os intérpretes não são meros instrumentos, pois contribuem para a aprendizagem, são mediadores culturais, que mobilizam conhecimentos e fazem escolhas tradutórias e éticas no seu contexto escolar (MARTINS; GALLO, 2018). A presença do profissional intérprete na escola é de extrema relevância, pois, como mediador pedagógico e linguístico (LACERDA, 2014; ALBRES, 2015), também atua como agente de letramento para os alunos surdos, devido a suas iniciativas para a construção de conhecimento, não só por meio das interpretações, mas também por conhecimento das singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Com base nas evidências ressaltadas nesta seção, pode-se afirmar que os recursos visuais ainda são subutilizados ou invisibilizados diante dos textos escritos. Tal fato foi percebido nas atividades com textos, em que figuras, fotos, desenhos não recebiam destaque durante as aulas. A interpretação para a Libras é um recurso visual essencial para a construção de aprendizagens. Ressalta-se, contudo, que, no contexto escolar, a percepção da interpretação como recurso visual ainda carece de estudos.

Na seção seguinte, compartilha-se a descrição das aulas observadas com o 9º ano, e, na sequência, são feitos os destaques.

## OS RECURSOS VISUAIS NAS AULAS DO 9º ANO

O 9º ano tinha 14 alunos ouvintes, com idade de 16 e 20 anos, e 3 alunas surdas, com idade entre 16 e 18 anos. As alunas surdas tinham uma comunicação fluente em língua de sinais, bem como alguns alunos ouvintes do sexo masculino.

Os recursos visuais surgem ao longo da aula com diferentes características, formas de apresentação e exploração. Uma dessas formas de apresentação é o registro no quadro. A análise que será dada à grafia das palavras possibilita tê-la como recurso visual. O registro da professora no quadro das palavras *lspinho* e *fulô* e, logo em seguida, *Espinho* e *flor*, chamando atenção dos alunos para as grafias, foi uma estratégia de exploração visual, uma vez que as palavras são primeiro visualizadas em sua estrutura composta por letras e, depois, pronunciadas. A intencionalidade da professora era mostrar a variação da palavra tal qual é registrada no livro em comparação àquela encontrada no dicionário, mas, para atingir os objetivos com a comparação, recorreu-se à exposição visual das palavras, como caminho a favorecer a compreensão dos alunos. Acompanhando o que dizem Bernardino e Santos (2018), os registros presentes no quadro podem ser considerados objetos visuais por permitirem exploração à visualização durante a explicação para o ensino de surdos. Na referida sala de aula, as grafias das palavras contemplaram surdos e ouvintes, por terem permitido a comparação mediada pela professora. Ressalta-se que a observação destacada não ocorreu com outros registros realizados pela professora em outras aulas.

Verificou-se que, ao lado do poema ilustrado pela Figura 4, há a figura de uma pessoa tentando manter equilíbrio em meio a galhos com espinhos, e o tamanho do homem é menor que os galhos.

A comparação entre a exposição da imagem e do texto demonstra uma relação semântica de dominância do escrito (SANTAELLA, 2012), estendida na atividade do livro, pois nenhuma das questões fazia menção à imagem. Por não conter uma indicação de leitura no livro, a imagem foi invisibilizada na aula pelo material didático. A imagem teve um papel ilustrativo, carente de reflexões, relegado a um uso secundário, precário e superficial (OLIVEIRA, 2006).

O despertar para a importância de ler imagens no ambiente escolar é necessário. Dondis (2007) aponta para um desinteresse na busca por compreender as imagens, pois o simples olhar sem esforço parece satisfazer e compreender o que é visualizado. Sob a perspectiva do letramento visual, as imagens têm mais a nos dizer além daquilo que se pode ver. Então, muito mais

do que um simples olhar, na interação em sala de aula, é necessário buscar explicações para a presença das imagens em determinados espaços da escola e do livro didático, buscando compreender além daquilo que se vê, explorando ainda mais os recursos visuais e seus sentidos.

**Figura 4-** Poema “Ispinho e fulô”

**Concordância nominal e expressividade**

1. Leia o trecho do poema.

**Ispinho e fulô**  
 E nasce, vive e morre  
 Nossa herança natura  
 Todos têm que obedecer:  
 Sem té a quem se queixá,  
 [...]

Assi a própã criança  
 Tão nova e tão atraente  
 Conduzindo a mesma herança  
 Sai do seu berço inocente,  
 [...]

Fira da infância querida  
 No seu uno de fazão  
 Vã muitas fulô caíã  
 Machucada pelo chiã,  
 Pois vê neste mundo ingrato  
 Injustiça, assassínio  
 É uns aos outros preseguido  
 E assim nós vamo pensando  
 Vendo os lspinho omentando  
 E as fulô diminuindo,  
 [...]

Malvina do Amaral, Ispinho e Fulô, São Paulo: Hedra, 2005, p. 25-26.



2. a) Que ideia a respeito da vida está presente na primeira estrofe do poema?  
 b) A escrita do poema é marcada por traços da linguagem oral. Observe como são grafadas as palavras do título. Agora, verifique como esses substantivos estão registrados no dicionário.  
 c) Além das peculiaridades ortográficas, qual aspecto sintático se pode observar nos dois últimos versos? Copie outros dois versos nos quais se observa essa mesma ocorrência.  
 d) De acordo com a norma-padrão, a concordância nominal se dá em gênero e em número. Nos exemplos analisados, qual desses tipos de concordância recebe tratamento diferente da norma?

3. O trecho a seguir foi extraído de uma notícia sobre uma Copa do Mundo informal, em São Paulo, que reuniu 16 “seleções” formadas por 200 refugiados de Angola, Síria, Paquistão, Iraque, Mali, entre outros.

“Eu e você, vamos viver em paz / briga e guerra, vamos deixar para trás / refugiados, nós somos capaz / discriminação, não pode mais”, diz um trecho da música [...]. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fp/cidades/2015-07/15-selecoes-de-16-paises-disputam-em-sao-paulo-a-copa-dos-refugiados.shtml>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

Na letra da música, ocorre um desvio de concordância nominal. Mencione-o e indique a forma adequada. Do ponto de vista expressivo, o que justifica essa ocorrência?

3. O texto abaixo foi retirado de uma faixa exibida por jogadores de futebol.

**SOMOS PRETO. SOMOS BRANCO. SOMOS UM SÓ.**

Do ponto de vista expressivo, o singular nos adjetivos contribui para sugerir uma ideia importante veiculada na faixa. Que ideia é essa?

**NOTA**  
 O desvio da norma-padrão no que diz respeito à **concordância nominal** pode ser um **recurso expressivo** para caracterizar o grupo social ao qual pertence o seu lírico, o narrador ou uma personagem e pode também criar efeitos poéticos.

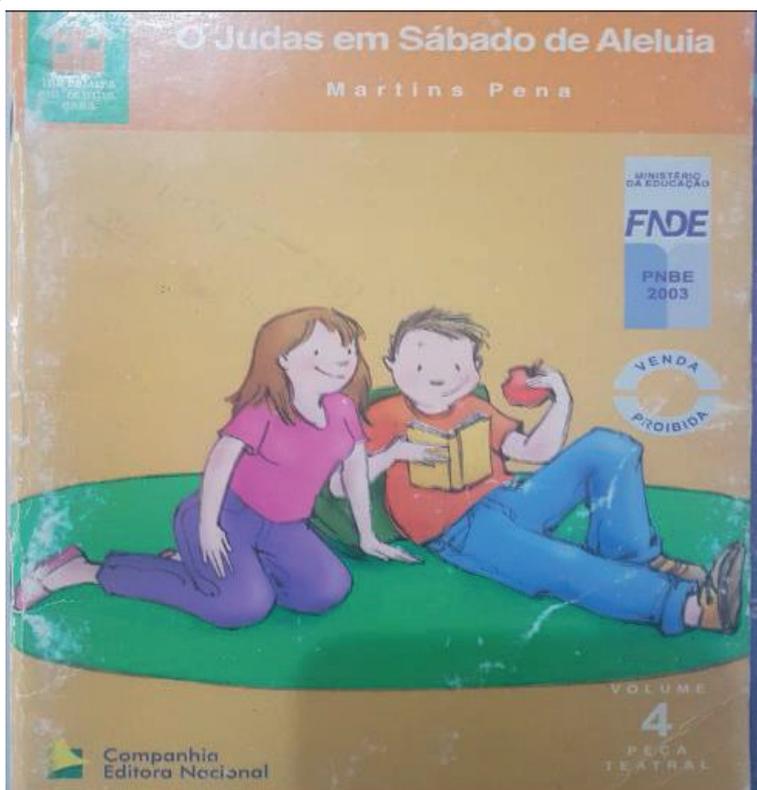
**Fonte:** Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 169)

Quando o texto e imagem estão juntos, parece haver a pretensão de ilustrar ou de construir significados com a articulação entre a leitura e a imagem, e isso pode ser aproveitado de diferentes formas pelo leitor. Para Fernandes (2006), é importante haver uma contextualização visual para que seja possível uma familiarização e elaboração de hipóteses sobre o texto, possibilitando maior compreensão para sua leitura. Isso poderia ter ocorrido por meio de indagações direcionadas pela professora antes da leitura do poema, para despertar nos alunos uma compreensão do que seria abordado no texto, além de conversar sobre o sentido metafórico usado na linguagem do poema e na imagem do livro.

Em uma atividade elaborada pela professora na aula da segunda semana de observações, foi solicitado aos alunos que descrevessem as capas dos livros e as expressões visuais por elas transmitidas. Neste caso, pareceu que a professora queria antecipar um pouco do conteúdo a ser encontrado nos livros, uma contextualização. Essa situação remeteu ao dito popular “Não julgue o livro pela capa”, pois a imagem da capa nem sempre mostra o que será encontrado no conteúdo. Ao se relacionar o que é visualizado na capa com o contexto da história, verificou-se que as ilustrações das capas podem representar ou contradizer parte do conteúdo escrito.

Como exemplo dessa ausência de relação entre a capa do livro e o contexto da história, aponta-se o livro “O Judas em sábado de Aleluia” (Figura 5), cuja capa representa uma mulher e um homem, este com uma das mãos segurando uma maçã e na outra um livro, sentados como se estivessem em um momento de leitura.

**Figura 5-** “O Judas em sábado de aleluia”



Fonte: Pena (2003).

Ao tomar-se essa imagem da capa, não é possível imaginar ou deduzir que a história é de uma peça teatral com duas irmãs, Maricota e Chiquinha, uma namoradeira e a outra não. Para Oliveira (2007), as imagens podem ter sentido sem precisar estar com texto escrito. Ainda que a imagem não traga contextualização do enredo presente no livro, ela tem seu significado e representatividade, mas, como se constatou, pode não estar estritamente relacionada à história que pretende ilustrar.

A partir da leitura do livro, é registrada no quadro uma atividade, em que a questão 4 propõe a análise da ilustração da capa do livro. Diante disso, indagou-se a docente qual o seu objetivo com a proposta e se ela obteve o retorno esperado. A professora respondeu que tinha como objetivo estimular a autonomia dos alunos em realizar suas conclusões sobre a imagem. Sob esse viés, Mendes e Oliveira (2016, p. 204) destacam que “exposição a material imagético não garante a construção e negociação de sentidos e do pensamento crítico”. Sob essa perspectiva, portanto, adotar uma abordagem na perspectiva do letramento visual não é expor, mas favorecer a reflexão do que está sendo visto.

Um outro material levado pela docente na aula 4, o livro “Os trabalhos da mão”, continha muitas imagens representando profissionais que realizam trabalhos com as mãos. Eram pinturas que não usavam sentidos metafóricos, mas representações explícitas de pessoas desenvolvendo atividades manuais. Neste livro, na relação semântica de dominância entre imagem e texto, coloca-se aquela em destaque (SANTAELLA, 2012). Seu tamanho se estendia por toda a página, e o texto estava recuado e era breve. As pinturas mostravam que os trabalhos com as mãos se passavam em um tempo mais antigo, como se percebia pelas paisagens e vestimentas. O material se mostrava como recurso em potencial para explorar o letramento visual.

A professora chamou a atenção dos alunos para verem as imagens do livro e indagou sobre que informações a imagem transmitia. Diante de tal recurso, a solicitação direta sem indagações e reflexões leva a uma mera descrição de características do que se está vendo. Nesta atividade, estão disponíveis os recursos visuais, mas não houve reflexão sobre essa característica da obra, e as breves descrições das imagens foram feitas somente pela professora. Destaca-se, então, que os alunos não foram instigados a exporem suas leituras e compreensão das imagens, e a promoção de uma leitura coletiva das imagens poderia permitir a construção de significados naquele momento, bem como enriquecer as imagens pelo olhar dos alunos.

Ainda em relação a esse livro, perceberam-se ausentes questionamentos dos alunos e da professora quanto ao fato de as vestimentas dos médicos serem pretas e de todas as outras imagens não representarem os tempos atuais. Dondis (2007) e Pinto (2016) chamam atenção para o fato de que, muitas vezes, os alunos são expostos a uma série de recursos visuais, porém de forma passiva. Não são instigados a olhar para as imagens com olhar investigativo e reflexivo. De acordo com Pinto (2016, p. 73), as imagens precisam ser usadas na escola como fonte de significado, e o professor é o agente que pode levar a esse uso, pois

[...] contribui para isso ao preparar seus alunos para reconhecerem a veiculação dos discursos através da representação visual. O fator crítico do letramento é fortalecido na sala de aula pelas construções e (re)construções de sentido das representações visuais.

A professora como agente de letramento, no exercício da docência, pode apresentar um mundo visual e, a partir deste, estimular um outro olhar dos seus alunos sobre os recursos visuais e sua representatividade, uma vez que podem não saber como conciliar imagem e textos ou ter a imagem como uma construção textual. Como também enfatizavam Gesueli e Moura (2006), as imagens não são reconhecidas pelos educadores como meio para trabalhar conceitos.

Para a conclusão do livro “Os trabalhos da mão”, foi proposto aos alunos que desenhassem uma das mãos, registrando sua importância. A proposta foi realizada por todos os alunos. Nas Figuras 6 e 7, pode-se perceber a diversidade dos desenhos e das cores, fato que evidencia a subjetividade de cada aluno. Ao final da atividade, os alunos mostraram o registro para a docente e expuseram em uma parede da sala, mas não foram levados a falar do seu desenho, das suas escolhas das cores ou frases escritas. Dondis (2007) destaca que as imagens representam experiências e vivências das pessoas, sejam de natureza cultural, seja psicológica, e isso faz com que a imagem tenha várias interpretações. Então, é possível considerar que os desenhos expostos nas paredes eram mais que mãos contornadas e pintadas, eram também traços culturais e pessoais dos alunos, carregados de significados.

**Figura 6** - Desenho das mãos dos alunos



**Fonte:** acervo da pesquisa

**Figura 7-** Desenho das mãos dos alunos



**Fonte:** acervo da pesquisa

No último dia de observação, foi passado aos alunos o filme “Os delírios de consumo de Becky Bloom”. De acordo com Santaella (2012), o filme é um recurso visual que apresenta movimento, sons, falas, cores. Nesta aula, o filme não trazia a legenda. Para Campello (2008), é possível valer-se de um filme sem legenda como recurso visual, desde que, ao terminar, sejam sinalizadas aos surdos as informações principais apresentadas. Na carência do repasse de informações sobre o filme, os alunos surdos, para a escrita do seu artigo de opinião, receberam menos informações sobre a temática consumismo, porque a compreensão seria potencializada com a legenda ou discussões. Os surdos, “muitas vezes, são postos à margem dos processos de produção e apropriação de conhecimentos, ocupando um espaço interacional restrito, o qual está aquém do espaço interacional da turma” (RODRIGUES, 2018, p. 103).

Além dessa situação, em que a legenda não favorece os alunos surdos, há outros momentos em que a sua especificidade os impede de participar de algumas atividades, invisibilizando-os (SILVA, 2005). Na leitura coletiva do livro “Os trabalhos da mão”, as alunas surdas não participaram da leitura, tendo acesso às partes lidas pela interpretação em Libras. Elas poderiam ser convidadas a fazer sua leitura por meio da Libras. E, nesse caso, o intérprete faria a interpretação em Língua Portuguesa. Assim, todos os alunos teriam participado, valendo-se de suas habilidades para a leitura.

Na maior parte das observações do 9º ano, o profissional intérprete estava presente. Houve dois momentos de sua ausência no 6º horário, devido a seu regime de trabalho, razão pela qual nem os alunos surdos ficam para a aula, por não poderem contar com a interpretação. Outra situação que despertou atenção aconteceu na Aula 1, quando a professora pediu à intérprete que perguntasse se as alunas surdas haviam entendido o poema. Antes disso, uma aluna ouvinte falou que não entendeu o que fora lido. A intérprete, nesse momento, foi o meio para a professora detectar se as alunas entenderam ou não e, a partir de então, redirecionar as estratégias do seu trabalho. Assim, com a percepção da incompreensão por parte das alunas, foi retomada a explicação sobre o poema.

Com base nas constatações e reflexões, como aponta Melo (2021), pode-se dizer que recursos visuais estavam presentes em sala de aula nos materiais usados pela professora, mas sua exploração não instaurou o letramento visual, visto que não foram trazidos questionamentos, reflexões, associações com os textos escritos, ou seja, em nenhum momento foi um recurso visual tomado como centro de análises e questionamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que aponta Melo (2021), tomando como referência o objetivo de identificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento visual e refletir sobre as potencialidades e limitações no uso dos recursos visuais em salas com alunos surdos, apresentam-se as seguintes constatações:

- a) Diante do acompanhamento das aulas, no 8º ano, pouco se aproveitou quanto a textos e imagens a eles relacionadas ou ao uso de imagens como fonte de informação e aprendizagem. Nas oportunidades de

encenação e de acesso ao filme compartilhado, houve alguma ênfase nos recursos visuais. A encenação trouxe uma temática social para dentro da escola, por meio da leitura de um livro e, depois, por meio das expressões corporais presentes na peça, permitiu o acesso ao enredo pelo canal visual. De modo geral, pouco foi feito no sentido de fomentar o letramento visual a esse grupo de alunos.

- b) Na turma do 9º ano, a exploração da visualidade como caminho para aprendizagem foi verificada na aula em que houve a exposição e comparação entre as palavras “Ispinho” e “Espinho”, e “fulô” e “flor”. Os momentos que poderiam potencializar o letramento visual foram realizados de forma aleatória, sem um roteiro prévio de orientação acerca do que precisaria ser observado para os alunos analisarem como as imagens se relacionavam aos textos, ou se a ausência do texto comprometeria a construção de significado. Ao contrário disso, os dois direcionamentos para a leitura de imagens em atividades levaram os alunos a procederem a uma descrição dos detalhes explícitos. No que contempla as reflexões sobre as possibilidades e limitações no uso de recursos visuais, percebeu-se que as imagens poderiam entrar no contexto de sala de aula permitindo discussões e conversas com os conteúdos ministrados pela docente, porém esses recursos ficaram como representações ilustrativas e decorativas. Uma das possíveis hipóteses para tal secundarização dos recursos visuais pode ser a ausência de orientação dos livros didáticos ou a insegurança docente no trabalho com recursos que ela ainda talvez não domine.

Com base nessas percepções destacadas a partir do estudo de Melo (2021), fica evidente a necessidade de se repensarem as formações para os professores que estão atuando, de forma a potencializar sua prática com a exploração de diversos recursos dispostos na escola e em materiais.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SANTOS, Elí Ribeiro dos. Ensino do português para os surdos: uma análise da prática. In: SILVA, Ivani Rodrigues. SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 107-152.

BOSI, Alfredo. Os trabalhos da mão. In: BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2019.

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, e o art.

18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 05 dez. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 22 de mai. 2020

CRESWELL. John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 178-205.

DONDIS, Donis. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Curso: **Educación, imágenes y medios**. Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 06 out. 2012.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796/811>. Acesso em: 11 nov. 2019.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research** (NCRL). New York: Teachers College Press, 2008

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectiva. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler com os olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio./ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

LEMKE, Jay L. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. **Linguistics and Education**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 247-271, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/3033679/Multimedia\\_literacy\\_demands\\_of\\_the\\_scientific\\_curriculum](https://www.academia.edu/3033679/Multimedia_literacy_demands_of_the_scientific_curriculum). Acesso em: 05 dez. 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; GALLO, Sílvio. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. **BAKHTINIANA - Revista de estudos do discurso**, v. 13, p. 83-103, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35428>. Acesso em: 30 de abr. 2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Letramento para estudantes surdos. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (org.) **Letramento para o estudante com deficiência**. Santa Catarina: Edufscar, 2018. p. 59-76.

MELO, Joaquina Maria Portela Cunha. “Mais ou menos”: presenças e ausências de letramento visual nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2021.

MENDES, Elisângela Santos; OLIVEIRA, Rogério Soares de. Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 201-218, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35329>. Acesso em: 19 de mar. de 2020.

NOGUEIRA, Aryane Santos. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo”**: a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. 307f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269526/1/Nogueira\\_AryaneSantos\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269526/1/Nogueira_AryaneSantos_D.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.

NUNES, Tiago Alves. **Do verbal ao imagético**: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17694>. Acesso em: 05 mar. 2021.

OLIVEIRA, Sara. Explorando o texto visual em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 181-197, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639450>. Acesso em: 15 abr. 2020

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PAIXÃO, Elaine Cristina; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Imagem e texto: a intertextualidade na educação de surdos. **Revista Letras Raras**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 11-26, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/575/378>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos**: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9233?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9233?locale=pt_BR). Acesso em: 15 jun. 2019.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. **the ESpecialist**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 93-118, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6241>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas com surdos e de surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 75-106.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista**

**Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HfC5NKpp4MpBsktSWJdMVpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in)visibilização da diferença e da deficiência. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2005.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.014

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E METODÓLOGIAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Renata Lopes de Oliveira<sup>1</sup>

## RESUMO

O debate sobre alfabetização e letramento na educação infantil gera inúmeras controvérsias decorrentes da pluralidade de referenciais teóricos e abordagens metodológicas associadas a esses conceitos. Diante disso, esta pesquisa investigou a compreensão e implementação desses conceitos pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza e as repercussões em sua prática pedagógica. A fundamentação teórica baseou-se nas discussões de Magda Soares sobre a importância de alfabetizar letrando e de Paulo Freire quanto à relevância da alfabetização contextualizada. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, utilizando entrevistas narrativas para a coleta de dados. Foram entrevistadas sete professoras em exercício no ano de 2023, abordando suas percepções sobre alfabetização e letramento e as ações docentes desenvolvidas por elas. Os resultados indicam que alfabetização e letramento na Educação Infantil são entendidos como a inserção sistematizada da criança na sociedade letrada, abrangendo uma diversidade de estratégias metodológicas. Essas estratégias incluem atividades como “roda de história”, escrita espontânea, escrita do nome, correspondência fonema-grafema, identificação de gêneros textuais cotidianos e desenvolvimento da oralidade. A construção de um ambiente alfabetizador, permeado pela ludicidade, é considerada essencial para o desenvolvimento dessas estratégias. As professoras entrevistadas geralmente distinguem os conceitos de alfabetização e letramento conforme proposto por Magda

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC, [renata.lopes@educacao.fortaleza.ce.gov.br](mailto:renata.lopes@educacao.fortaleza.ce.gov.br).

Soares e Emília Ferreiro, além de apresentarem uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire, que destaca o fato da leitura do mundo anteceder a leitura das palavras, devendo a segunda ampliar a criticidade da primeira.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Alfabetização; Letramento; Ludicidade.

## INTRODUÇÃO

Os debates em torno da alfabetização e do letramento na Educação Infantil (EI) geram inúmeras controvérsias que perpassam os diferentes referenciais teóricos abordados, as metodologias utilizadas e a psicologia do desenvolvimento (REGO, 2006). No cerne da questão está o receio das práticas tradicionais focadas na decodificação dos signos por meio de cópias e repetição de exercícios, o que vai de encontro à concepção moderna de infância. Nesta perspectiva contemporânea, a criança é percebida como um sujeito ativo e produtor de conhecimento, o que demanda metodologias condizentes com o seu grau de maturação e pautadas em vivências e atividades significativas dentro do universo infantil.

Apesar destas divergências, educadores e famílias, de modo geral, compactuam com a percepção de que a Educação Infantil tem como um de suas funções ampliar o contato das crianças com o mundo letrado, sendo esta uma das inúmeras linguagens (corporal, musical, plástica) que devem permear as práticas pedagógicas voltadas para a Educação infantil. No entanto, é importante que as ações desenvolvidas pelos docentes sejam significativas para as crianças, ou seja, considerem seus interesses, reações e a forma como aprendem (Brandão; Leal, 2020). A ideia não é alfabetizar obrigatoriamente as crianças ao final da EI, mas inclui-las no mundo dos textos, leituras e palavras, mesmo reconhecendo que o ciclo de alfabetização ocorre no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, concordamos com Solé,

Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo (a leitura); trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar. (SOLÉ, 2003, p. 75)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a alfabetização propriamente dita é o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, fazendo com que a aprendizagem deva ocorrer de forma lúdica e prazerosa, por meio de atividades que estimulem a oralidade, a escrita e a leitura, sempre considerando o universo infantil e suas experiências.

A BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades e relações de transformação. Dentre esses eixos, o que trata de escuta, fala, pensamento e imaginação é o que apresenta relação direta com a apropriação da língua materna, à participação em situações comunicativas cotidianas, à oralidade e à cultura escrita. Segundo este campo da experiência, o contato com diferentes gêneros textuais, o reconhecimento dos usos sociais da escrita e a construção de hipóteses iniciais sobre as técnicas de escrita são objetivos pedagógicos fundamentais da Educação Infantil.

De acordo com a BNCC:

(...) ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela [a criança] 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. As experiências com a literatura infantil, [...] contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. [...] propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. [...] as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018).

Analisando a redação do texto da BNCC, observamos que ele reflete as concepções de alfabetização e letramento desenvolvidas pelas pesquisadoras Magda Soares (2004; 2020; 2021), Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999). Para estas autoras, alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, aprender a decodificar as letras e associá-las aos sons da fala. Já o letramento envolve o uso social da leitura e escrita, isto é, a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais. Apesar das especificidades de ambos os processos, as autoras destacam a necessidade de um trabalho integrado, ou seja, uma alfabetização em contexto de letramento. Isso implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas que expo-

nham as crianças a situações reais de uso da leitura e escrita, considerando tanto os interesses do universo infantil quanto a compreensão e produção de textos.

A consciência do diálogo que a BNCC estabelece com a teoria pedagógica da psicogênese da escrita é importante, pois evidencia a necessidade de respeitar o tempo de aprendizagem da criança, sua maturação biológica, e romper com as práticas tradicionais de alfabetização focadas unicamente na memorização das letras, na relação entre grafema e fonemas, e em atividades repetitivas e descontextualizadas que não dialogam com o universo infantil e o protagonismo das crianças no processo. Assim, se por um lado é inquestionável a inserção das crianças na cultura escrita e o domínio da língua materna numa sociedade cada vez mais grafocêntrica, por outro é necessário construir um ambiente alfabetizador prazeroso e potencializador da aprendizagem. Até porque como ponderam Ferreiro (1993), embora o processo de letramento e escrita seja anterior ao processo de escolarização, nem todas as crianças tem oportunidades iguais de interagir de modo da escrita. Assim,

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita (FERREIRO, 1993, p. 23).

Diante do exposto, esta pesquisa objetivou compreender como as docentes em exercício na Rede Pública de Fortaleza entendiam o sentido de alfabetizar e letrar na Educação Infantil e identificar quais práticas pedagógicas desenvolviam em seu cotidiano escolar. Para atingir tal objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório (KIRK & MILLER, 1986), utilizando-se de entrevistas estruturadas com sete docentes que lecionavam nas turmas de infantil IV e V e estavam em sala de aula no ano de 2023. As perguntas geradoras que orientaram as entrevistas foram: 1) Para você, o que é alfabetização e letramento na educação infantil?; 2) Quais estratégias/metodologias você utiliza para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para alfabetização e letramento?; 3) Como você avalia as vivências propostas em sala cujo objetivo é a alfabetização e letramento?

A relevância desse tipo de investigação decorre da necessidade de interligar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos finais da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a evitar que se crie um fosso entre o que ocorre em uma e outra etapa do processo educativo. A ideia

é visibilizar as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e letramento desenvolvidas na Educação Infantil e possibilitar o desenvolvimento de ações articuladas entre ambos os segmentos. Embora o foco do processo de alfabetização seja o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, está se inicia na Educação Infantil e, conforme preconiza a BNCC, deve ser garantida a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças entre os níveis de ensino.

## METODOLOGIA

Este artigo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, conforme os parâmetros descritos por Kirk e Miller (1986). A metodologia adotada envolveu a utilização de entrevistas estruturadas com sete docentes que lecionavam nas turmas de infantil IV e V na Rede Pública de Fortaleza e que estavam em sala de aula no ano de 2023. A escolha por entrevistas estruturadas permitiu um enfoque sistemático e padronizado, garantindo que todas as docentes respondessem às mesmas perguntas, facilitando a análise comparativa dos dados. Por fim, as entrevistas foram analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, o que permitiu identificar padrões e temas recorrentes nas respostas das docentes, permitindo uma compreensão aprofundada do material analisado (BARDIN, 1997).

Nesse sentido, elaboramos três perguntas geradoras. A primeira pergunta, “Para você, o que é alfabetização e letramento na educação infantil?”, buscou captar a compreensão conceitual das professoras sobre esses processos fundamentais. A segunda pergunta, “Quais estratégias/metodologias você utiliza para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para alfabetização e letramento?”, teve como objetivo identificar as abordagens pedagógicas empregadas pelas docentes e as justificativas para suas escolhas metodológicas. Por fim, a terceira pergunta, “Como você avalia as vivências propostas em sala cujo objetivo é a alfabetização e letramento?”, visou entender a autoavaliação das docentes sobre a eficácia de suas práticas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Estas questões permitiram obter um panorama abrangente e detalhado das práticas pedagógicas e das percepções das docentes, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme exposto anteriormente, numa perspectiva da psicogênese, existe uma diferenciação entre os processos de alfabetização e letramento, embora sejam fenômenos complementares. O primeiro se refere à codificação e decodificação dos signos, e o segundo ao uso social da escrita. 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) também reconheceu as especificidades de ambos os processos, porém destacou ser um erro conceitual dissociar alfabetização e letramento, pois estes são processos interdependentes e indissociáveis, de tal forma que a autora se utiliza da expressão “alfaletrar”. Assim sendo, a entrada das crianças 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).

Nas entrevistas, observamos que as docentes entrevistadas faziam referência a ambos os conceitos. Elas destacavam a inserção das crianças no mundo letrado, o uso social da leitura e da escrita, a contextualização com o mundo social da criança e o manuseio dos diferentes gêneros textuais, o que estaria, em nosso entender, mais próximo à perspectiva de letramento. Nas falas também foi destacado o uso do alfabeto, a escrita do nome, a consciência fonológica e a correlação entre letras e som, o que para nós dialoga com o conceito de alfabetização. Perpassando esses dois processos, aparece a importância do lúdico, dos jogos e brincadeiras para tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa, bem como o processo de autoidentificação da criança a partir da escrita do nome.

Vejamos abaixo como as professoras entendem o sentido de alfabetização/letramento na educação infantil. Porém, antes de enumerar as falas, destacamos que no contexto escolar, muitas vezes, a teorização se reveste de um viés prático, vivencial e descritivo, ou seja, um olhar reflexivo sobre o fazer cotidiano, buscando na prática elementos que categorizam os conceitos.

*A meu ver, o processo de alfabetização e letramento na educação infantil vai além de aprender a ler e escrever, de reconhecer e identificar as letras e numerais. É um processo onde a criança passa a ler o mundo que o cerca, a interpretá-lo e analisá-lo; enxergando-o de forma mais aprofundada. (Professora A)*

*É o primeiro contato das crianças com o mundo letrado na educação formal, pois na educação infantil a criança passa a conhecer e reconhecer gêneros textuais, histórias infantis, as letras do alfabeto, além do seu próprio nome. (Professora F)*

*Alfabetização é o processo que a criança aprende a ler e escrever, na educação infantil a criança aprende a escrita do seu nome como identidade, identificando as letras. Quanto ao letramento vai além da alfabetização, e na perspectiva da Ed. Infantil é todo o processo de ensino que a criança terá que percorrer, entender o mundo ao seu redor. (Professora G)*

O relato das professoras evidenciam uma interligação e complementariedade entre os processos de alfabetização e letramento, reconhecendo-os como interdependentes e começando na educação infantil. Assim, enquanto a Professora A fala sobre a interpretação do mundo ao redor, uma perspectiva que inclui tanto a alfabetização quanto o letramento; a Professora G destaca que o letramento vai além da alfabetização, mas também menciona a importância da alfabetização como o aprendizado inicial da leitura e escrita.

Uma das primeiras observações feitas ao analisar os relatos das docentes é que nenhuma delas nega a relevância das práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Pelo contrário, elas destacam o papel da escola na inserção da criança no mundo da escrita. No entanto, reconhecem que a obrigatoriedade de alfabetizar essas crianças está nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano), cabendo à Educação Infantil trabalhar com práticas significativas e contextualizadas.

Os três relatos acima demonstram, ainda, a perspectiva da diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. A alfabetização está associada ao “aprender a ler e escrever”, “reconhecer e identificar letras e números” e reconhecer “seu próprio nome”. Já o letramento é entendido como um processo mais

amplo que a alfabetização, pois implica “conhecer os gêneros textuais”, “ler o mundo”, “interpretá-lo” e “analisá-lo”. Nesse percurso, o contato com as histórias infantis e a diversidade de gêneros textuais é citado como estratégia para atingir o letramento de forma sistematizada. Quanto às particularidades da alfabetização na Educação Infantil, inferimos das falas a necessidade de trabalhar com palavras significativas, como o próprio nome da criança e de seus colegas, o que dialoga com o campo da experiência “o eu, o outro e nós”.

É significativo perceber que, mesmo com a diferenciação entre alfabetização e letramento, identificamos nas falas uma referência à perspectiva da alfabetização de Paulo Freire (1991, p. 8): “alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo”. Em seus livros “Pedagogia do Oprimido” e “A importância do ato de ler”, Freire apresenta essa perspectiva de uma alfabetização contextualizada, com o uso de palavras geradoras, ou seja, palavras significativas para o universo cultural do educando. Ele entende ainda a alfabetização como um processo crítico de leitura do mundo, análise e intervenção da realidade. Cumpre destacar que essa dimensão crítica ou política da alfabetização proposta por Freire aparece vinculada ao conceito de letramento, ao uso social da escrita.

Retomando as falas dos docentes entrevistados, outro conceito que ajuda a categorizar a ideia de alfabetização e letramento na Educação Infantil é a ludicidade, entendida pelos docentes como a utilização de jogos e brincadeiras, o encantamento com a escuta de histórias, músicas e poesia. Assim, alfabetizar e letrar na Educação Infantil envolve práticas lúdicas que tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo para as crianças.

*É propiciar vivências lúdicas que envolvam o conhecimento de livros, histórias, e através disso promover o conhecimento do uso social da leitura e escrita. (Professora C)*

*É trabalhar de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras que envolvam alfabeto, letra inicial, nome, manuseio de diferentes portadores de texto, inserindo a criança no mundo letrado. (Professora B)*

*É possibilitar de forma lúdica o contato das crianças com as letras, seus sons e a formação de algumas palavras. É entender que ali elas estão conhecendo algo relacionado com o seu social, com o mundo em que vive. (Professora D)*

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ludicidade envolve o despertar do interesse e do prazer na aquisição do conhecimento, utilizando jogos, brincadeiras, corporeidade e artes, favorecendo o desenvolvi-

mento integral da criança. A BNCC destaca as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil, enfatizando que o fazer pedagógico deve ser imbuído do direito de brincar e vivenciar a infância em sua plenitude, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais de direito.

Para Abreu (2020, p. 5), “a ludicidade viabiliza diversos aprimoramentos nas áreas do desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. É considerado que toda criança possui a necessidade de descobrir o mundo por meio da brincadeira”. No mesmo sentido, Brandão e Leal (2017) destacam que a brincadeira é o centro das atividades infantis, através delas a criança deve ingressar no mundo das letras: “nesta faixa etária, a brincadeira constitui-se na atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita” (BRANDÃO E LEAL, 2017, p. 16).

Dito isso, observamos que, através do lúdico, deve ocorrer a assimilação das primeiras correspondências entre grafemas e fonemas, uma habilidade própria do processo de alfabetização, bem como a estruturação oral dos textos e a identificação dos usos sociais referentes a cada gênero textual, este último se aproximando da concepção de letramento.

Por fim, para as docentes, a Educação Infantil é entendida como o início sistematizado de um processo que se estende por toda a vida e que se diferencia por sua dimensão eminentemente lúdica: “é o começo de um processo, onde a criança é apresentada de uma forma mais sistematizada e lúdica ao mundo letrado” (Professora E).

Adiciona-se a isso o comprometimento com o domínio dos usos sociais da leitura e escrita, e a ampliação da leitura do mundo pelas crianças.

Explicitadas as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam a ação das docentes entrevistadas, conforme vimos anteriormente, apresentamos agora as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas no cotidiano escolar. Entendemos a prática pedagógica como a ação docente intencional e socialmente contextualizada, ou seja, o conjunto de ações e estratégias que as docentes utilizam para ensinar os conhecimentos às crianças, considerando as características individuais e coletivas, o contexto social e cultural (FRANCO, 2016).

Evidenciamos que a prática pedagógica das docentes entrevistadas possui algumas dimensões, das quais duas se destacam: a formação acadêmica e o conhecimento do contexto de sala de aula. A primeira delas se refere ao

processo formativo acadêmico, ou seja, às concepções de alfabetização e letramento aprendidas nos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada. Esta última é oferecida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, com o objetivo de nivelar e unificar uma proposta local para a Educação Infantil.

A segunda dimensão refere-se ao conhecimento desenvolvido no chão da escola em interação com as crianças. Nessa dimensão, as professoras identificam os saberes prévios dos educandos, seus interesses e as estratégias pedagógicas que funcionam em cada turma. É nessa interação que as professoras têm acesso ao universo sociocultural das crianças, incorporando-o à prática e tornando o conhecimento mais significativo.

É partir dessa interação professor e aluno, planejado e vivenciado, que é possível realizar uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Esse trabalho crítico e criativo das docentes articula teoria e prática, analisando as ações implementadas e permitindo identificar desafios e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem. Logo, trataremos tanto das práticas pedagógicas quanto da análise das mesmas feita pelas docentes.

Retomando a concepção das docentes de letramento como as habilidades que envolvem a competência leitora, interpretação, contextualização e compreensão, articuladas às práticas sociais e culturais, ou ainda, a leitura de mundo, é possível observar nas entrevistas o destaque dado às “rodas de história”, “roda de conversa”, “reconto da história” e “cantinho da leitura” com a presença de vários gêneros textuais a serem utilizados tanto de forma diretiva como livremente.

*Alfabeto móvel, escrita espontânea, contação de histórias, reconto, manuseio de portadores de texto. (Professora A)*

*Por meio dos tempos que não podem faltar usei a roda de conversa, a roda de história e além disso os cantinhos da leitura. (Professora C)*

*Roda de conversa e história, brincadeiras envolvendo as letras, atividades envolvendo identidade e escrita do nome de forma dirigida e espontânea, escrita espontânea, escrita coletiva com escriba (professor), análise de palavras. (Professora E)*

Evidenciamos que, embora na fala se reafirme a distinção entre alfabetização e letramento, as professoras utilizam esses conceitos de forma complementar. Assim, após uma “roda de história”, pode haver o reconto da mesma oralmente, por meio de desenho, escrita espontânea, encenação, etc. Este tipo de atividade amplia as habilidades no uso da linguagem, a estruturação

de textos orais, a atenção na escuta, a agilidade nas respostas e a autonomia na fala. A atividade de leitura de textos pelas docentes promove a ampliação do repertório textual da criança; por meio dessas leituras, as crianças se familiarizam com diversos gêneros textuais e ampliam suas experiências de letramento (BRANDÃO E LEAL, 2017). Lembremos que,

[...] a contação de histórias é um valioso auxiliar da prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam a aprendizagem, desenvolvem a linguagem oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o desenvolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade. (SOUSA; BERNARDINO, 2011, p.236)

A partir da contação de história, pode ser retirada uma palavra geradora. Nesse cenário, as crianças são desafiadas a identificar as letras que compõem a palavra, relacioná-las com a letra inicial do próprio nome ou de um colega de sala, ou pensar em palavras que rimam. Trabalhar com a sonoridade das palavras possibilita que as crianças aprendam a “manipular unidades linguísticas”. Mostram também que, por meio dessas brincadeiras, elas podem começar a reconhecer regularidades nas relações entre unidades sonoras e unidades gráficas (BRANDÃO E LEAL, 2017).

Partindo das “rodas de história” e “rodas de conversas”, é possível motivar a leitura, criar expectativas, desenvolver estratégias de compreensão textual e ordenar ideias como início, meio e fim. Uma das estratégias apontadas pelas professoras entrevistadas é propor que as crianças inventem um novo final para a história, que seria narrado oralmente pela criança e escrito pelo professor, que atua como escriba.

Essa atividade pode ser expandida para outros gêneros textuais. Por exemplo, propor que as crianças ajudem a construir um aviso para os pais, um convite para um evento escolar, uma receita de comida, etc. Esse tipo de atividade proporciona que as crianças usem a escrita em contextos reais e acionem estratégias de produção textual.

Também por meio da mediação da professora, que atua como escriba, as crianças podem participar da produção de textos variados, propostos em situações reais de comunicação escrita.

Podem, nesses momentos, desenvolver estratégias de produção de textos e mobilizar os conhecimentos construídos nas práticas de leitura. Brincando de escrever para os pais, os colegas e outras pessoas, as crianças começam a participar de eventos sociais, imitando os adultos letrados com os quais elas convivem. Também se tornam, de modo gradativo e lúdico, usuárias da escrita nas situações em que escrevem usando suas próprias estratégias de registro do texto. (BRANDÃO E LEAL, 2017, p.18).

Destacamos ainda que, nos momentos de leitura do texto, é importante fazer a leitura apontada, evidenciando para as crianças que existem técnicas próprias do mundo letrado, como a direção da escrita, que ocorre da esquerda para a direita e de cima para baixo. Além disso, é fundamental trabalhar a diferenciação entre letras, imagens e números. Essas atividades, no entanto, devem ser permeadas por um viés lúdico, utilizando jogos e brincadeiras.

As falas das docentes vão ao encontro das proposições de Emília Ferreiro, para quem

[...] 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).

Entre as metodologias utilizadas pelas docentes, destaca-se a articulação das histórias com as experiências de vida das crianças e a identificação de objetos e situações que fazem parte do seu cotidiano, possibilitando uma leitura crítica das histórias. Nesse processo, é fundamental o papel da docente em escolher histórias que sejam significativas socioculturalmente para as crianças, abordando a pluralidade étnico racial, os papéis de gênero, os saberes populares, as lendas locais, as relações familiares e o universo encantado de heróis e princesas. Nesse sentido, o cantinho da leitura possibilita disponibilizar uma variedade de textos acessíveis às crianças, para que elas possam escolhê-los e manuseá-los livremente de acordo com seu interesse.

Cumpramos destacar que o cantinho da leitura é um espaço, geralmente dentro da própria sala de referência ou fora dela, no qual são disponibilizados uma variedade de livros, gibis, revistas, etc., aos quais as crianças têm livre acesso. Esse

espaço pode ser utilizado em atividades dirigidas, ao concluírem uma vivência, ou nos momentos de livre escolha da criança. O objetivo é manter um espaço acolhedor que potencialize a construção do hábito da leitura. Ressaltamos que, tão importante quanto ouvir histórias, é possibilitar o contato com livros, revistas, gibis, receitas, e outros materiais que apoiem o exercício da escrita.

Embora a audição de histórias e a leitura de imagens sejam importantes fatores na formação da criança leitora, é fundamental que ela tenha contato com leitura de textos escritos, por meio da qual ela fará sua iniciação no mundo da cultura escrita, diferente em muitos aspectos (rítmico, lexical, sintático) da cultura oral. (SILVA; MARTINS. p, 36)

Outra questão muito referenciada na fala dos professores foi a escrita do nome das crianças. Na rede municipal de Fortaleza, temos a diretriz de que as crianças concluam o Infantil IV escrevendo seu nome e prenome, e concluam o Infantil V escrevendo seu nome completo. Para além dessa diretriz, a escrita do nome faz parte do processo de autoidentificação da criança e da construção de sua identidade. Acreditamos que o nome da criança é pensado como a primeira palavra geradora utilizada na Educação Infantil, inclusive pelo apelo afetivo de “ser quem se é”, evidenciando a criança como esse ser social que sonha, vive, imagina e cria. Contudo, essa escrita deve ser desenvolvida em um contexto de brincadeira, ludicidade e alegria de ser, existir e ter um nome. Vejamos as falas de algumas professoras:

*Contação de histórias, associação das letras aos objetos que façam parte do cotidiano da criança e o reconhecimento e escrita do nome através da ludicidade e brincadeiras. (Professora B)*

*Utilizar brincadeiras que tragam as letras, relacionando com o seu nome, com o seu mundo social, com os aspectos que gostam. Utilizar fichas e desenhos que representem as letras, para que possam entender a sua ligação. O contato com as letras de forma livre, em que eles mesmos têm curiosidade em conhecer qual é e a qual colega é ligado. (Professora D)*

*As práticas eram diversas, porém tínhamos uma rotina que é a escrita do nome, inicialmente o primeiro nome, e depois o nome completo, assim acontecia o desenvolvimento da escrita. (Professora F)*

Nesse processo de escrita do nome, uma estratégia muito utilizada é a ficha com o nome das crianças, permitindo que elas o reconheçam visualmente, identifiquem as letras que o compõem e comparem com o nome dos colegas. Não se trata de treinar o traçado, mas de reconhecer palavras globalmente e

prestar atenção nas letras como unidades que compõem as palavras. Nesse sentido, podem ser utilizados jogos como o caça ao tesouro, no qual devem encontrar seu nome ou o de um colega, o bingo dos nomes, ou mesmo o mural dos nomes, identificando quais colegas estão presentes e ausentes. Aos poucos, as docentes fazem a correspondência entre grafemas e unidades sonoras. Este último processo pode seguir um viés mais fonético ou silábico, conforme a orientação do docente.

Essa abordagem proporciona um ambiente lúdico e significativo, onde as crianças aprendem a reconhecer seu próprio nome e o dos colegas de forma natural e divertida. Além disso, atividades como essas promovem o desenvolvimento de habilidades importantes, como a percepção visual, a memória e a capacidade de comparação e análise.

A importância dessas atividades é destacada por Brandão e Leal, que enfatizam a relevância do reconhecimento global de palavras e a atenção às letras como componentes essenciais das palavras. Essas práticas não apenas facilitam a alfabetização, mas também contribuem para a construção da identidade e autoidentificação das crianças, reforçando o valor de “ser quem se é” dentro do ambiente escolar.

Vejamos a importância atribuída a esse tipo de atividade por Brandão e Leal:

Tal conhecimento é importante, em primeiro lugar, porque desse modo a criança foca a atenção no princípio de que utilizamos as letras na escrita de palavras. Em segundo lugar, porque, para “conversar” sobre a escrita, para dialogar sobre como escrever uma palavra, a criança passa a poder lançar mão dessa metalíngua. Ou seja, ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e professora sobre que letra usar. Por fim, as atividades com as letras familiarizam a criança com o seu traçado, permitindo que possa escrever ao seu modo usando os símbolos convencionais. (BRANDÃO E LEAL, 2017, p. 23)

Nesse processo de alfabetização, outras estratégias destacadas foram: o manuseio do alfabeto móvel, objetivando o reconhecimento e a percepção das diferenças entre as letras; a escrita espontânea, estimulando-as a utilizar o conhecimento que já possuem e exercitar a atividade motora fina do traçado; e a associação das letras iniciais dos nomes das crianças ou de objetos, favorecendo a percepção visual das letras e sua sonoridade.

No mesmo sentido, foram relatadas atividades como: identificação de determinadas letras em palavras, a escrita da agenda, o trabalho com a correspondência entre grafema e fonema, e a contagem dos pedaços da palavra a partir da sonoridade. Por exemplo, Maria tem três pedaços que são identificados na oralidade como Má-ri-a, e podem ainda ser representados com a separação de objetos para cada parte, como grãos, sementes ou pedrinhas.

Logicamente, essas ações não ocorrem em um contexto ideal; é um processo que perpassa inúmeros desafios, embora as docentes entrevistadas, no geral, se sintam satisfeitas com os resultados alcançados. Ao pedir que analisassem suas práticas pedagógicas considerando as limitações e as potencialidades, as professoras destacaram como principal dificuldade o pouco comprometimento da família em acompanhar essas crianças em sua vida escolar, seja ajudando na realização das atividades domiciliares ou lendo para elas. Segundo uma das docentes: “Os desafios se mostram no quesito da família ser aliada no processo.” (Professora C). Outro desafio apontado foi a indisciplina, muitas vezes atrelada à ausência de uma rotina e à compreensão de que existem regras a serem seguidas. Para uma das docentes: “Foi desafiador trabalhar quando havia crianças sem rotina ou indisciplinadas” (Professora A).

Outra dificuldade estrutural é a carência de mão-de-obra e de recursos pedagógicos suficientes. As turmas do Infantil IV e V são formadas por uma professora para 20 crianças, existindo turmas com até 21 crianças. Nesse sentido, uma das docentes afirma: “Senti falta de poder dar uma atenção mais dirigida para as crianças devido à ausência de um professor auxiliar na sala e de um profissional de apoio para as crianças com deficiência” (Professora E). Outra destaca: “Os desafios são os materiais” (Professora D). A maioria das entrevistadas custeava boa parte dos recursos pedagógicos usados em sala, como alfabeto móvel, números móveis, massa de modelar, jogos pedagógicos, decoração e montagem dos cantinhos da leitura e matemática. As professoras confeccionavam parte de seus recursos pedagógicos utilizando material reciclável, num trabalho invisível que ultrapassa o tempo de sua jornada de trabalho.

Sobre as potencialidades, as docentes destacaram a importância de trabalhar com o lúdico, o brincar, o fazer coletivo. Segundo elas, o lúdico é mobilizador das ações e interações. Assim, todas as entrevistadas destacaram o papel da ludicidade, seja no despertar do interesse da criança: “As atividades lúdicas geralmente contribuíram para o interesse das crianças.” (Professora A), seja na aceitação das atividades: “Como as atividades eram contextualizadas e

lúdicas, houve uma boa aceitação por parte das crianças.” (Professora E). Ou ainda, como exigência para o desenvolvimento integral da criança: “Acho que as atividades que são lúdicas para as crianças trazem estímulos eficazes nessa fase. Eles gostaram bastante.” (Professora C).

Avaliando as atividades envolvendo a escrita do nome próprio, as professoras destacam a construção da identidade: “As crianças adoraram aprender o próprio nome, pois foi o primeiro passo para a construção de sua identidade” (Professora B). Outra destaca: “Deu para observar o desenvolvimento das crianças, inicialmente pela escrita do seu nome e o significado que ele tem no mundo. (...) As crianças conseguem entender a importância do seu nome como identidade” (Professora F).

Paralelo a esse processo de identificação, as crianças vão entendendo que as palavras são formadas por letras e passam a ficar mais atentas à escrita das palavras e sua composição. Conforme a docente: “As crianças também passaram a ficar mais atentas às letras do alfabeto, estabelecendo comparações entre as letras que compõem seu nome e o nome dos colegas.” (Professora B).

É fundamental possibilitar vivências múltiplas permeadas pela ludicidade e envolvendo a escrita do nome, seja por meio de palavras, desenhos, comparações, manuseio de fichas e alfabeto móvel. Segundo uma das docentes: “Eu gosto das vivências, penso que foi muito produtiva e contribuiu para a evolução das crianças. Elas, em grande maioria, têm bastante interesse” (Professora D).

As professoras entrevistadas concebem alfabetização e letramento como um processo integrado, onde a alfabetização envolve o reconhecimento das letras e a escrita espontânea, enquanto o letramento abrange habilidades de leitura, interpretação, contextualização e compreensão, articuladas às práticas sociais e culturais. Para atingir tais competências, as docentes utilizam estratégias como rodas de conversa, contação de histórias, uso do alfabeto móvel e escrita espontânea, objetivando ampliar as habilidades no uso da linguagem, a estruturação de textos orais, a atenção na escuta, a agilidade nas respostas e a autonomia na fala.

A escrita do nome é destacada como um passo importante na construção da identidade das crianças, incentivando-as a perceber as letras e palavras com atenção, bem como o papel da ludicidade para acessar o universo infantil e promover o engajamento das crianças nas atividades propostas, contribuindo para seu desenvolvimento integral. Nesse percurso, as docentes evidenciaram alguns desafios, como o pouco comprometimento familiar, indisciplina e falta de

recursos pedagógicos. Apesar dessas dificuldades, elas sentem que conseguem alcançar boa parte dos objetivos propostos, considerando a realidade de cada turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apresentamos como as docentes da educação infantil significam o conceito de alfabetização e letramento, a partir das entrevistas identificamos uma aproximação com o pensamento de Emília Ferreira, Magda Soares e Paulo Freire. Em termos gerais identificamos que para as docentes é na Educação Infantil que se inicia de forma sistematizada o processo de alfabetização e letramento, o qual deve ocorrer numa perspectiva lúdica, através de jogos, brincadeiras e vivências com as letras, os gêneros textuais e a utilização do nome de cada criança.

Dentre as estratégias de alfabetização compreendida como a correspondência entre grafemas e fonemas, sentido da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), diferenciação entre letras, desenhos e números, reconhecimentos das letras, das unidades sonoras que compõem as palavras, estão o uso de fichas com o nome das crianças e a escrita do próprio nome, o uso do alfabeto móvel e atividades com rimas.

No que concerne ao conceito de letramento, entendido como uso social da escrita, leitura e compreensão de texto, leitura de mundo, destacou-se as práticas de roda de história seguida, ou antecedidas, por roda de conversa sobre a história trabalhada, atividades de reconto das histórias lidas ou construção de finais alternativos para as narrativas, a construção do cantinho da leitura que possibilita o acesso a uma diversidade de gêneros textuais manuseados livremente, bem como atividades que estimulem a oralidade, das quais a professora pode exercer o papel de escriba criando situações sociais reais de uso da escrita.

Por fim, destacamos que este artigo é um convite a reflexão e a pesquisa sobre as estratégias de alfabetização e letramento na Educação Infantil que deve permitir a ampliação das habilidades leitoras infantis, considerando as especificidades próprias da faixa etária e os direitos de aprendizagem consoante a Base Nacional Comum Curricular, bem como construir um repertório de saberes que possibilite o avanço no Ensino Fundamental de forma exitosa e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Zuleica Tatiane de Oliveira. **O impacto da falta do lúdico na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/10104/2/AD7%20certa.pdf>. Acesso em: 17 de jan.2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em : 15 de mar.2024
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 26 de mar. 2023.
- KIRK, J.; MILLER, M. L. **Reliability and Validity in Qualitative Research**. Newbury, CA: Sage Publications, 1986.
- MARTINS, Maria Elena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOTTA-ROTH, Déisirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na Universidade**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.
- REGO, L. L. B.; **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias** – Seminário Brasília, 2006.
- SILVA, Alexsandro da. et al. **Práticas de Alfabetização**: Processos de Ensino e Aprendizagem. Recife: Ed. UFPE. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: 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.

SILVA, Márcia Cabral da. MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: **Literatura**: Ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In: Teberosky, A. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. São Paulo: ArtMed, 2003.

SOUSA, L. O. Bernardino, A. D. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. In: **Revista Educere et Educare**. UNIOSTE, v.6, n.2, Cascavel, 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.015

# PROJETOS DE LEITURA NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI/BAHIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS IMPLICAÇÕES NA VIDA DOS JOVENS

Fabiola Chafin Gomes de Pinho<sup>1</sup>  
Ivo Falcão da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente resumo tem como objetivo apresentar o projeto de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (IFBA - UFBA - UNEB - UEFS - SENAI/Cimatec e LNCC), que pretende analisar projetos de leitura desenvolvidos com jovens em escolas públicas no município de Camaçari/BA, entre os anos de 2023 e 2025, com o intuito de identificar os impactos para a formação dos estudantes no que diz respeito ao campo literário, além da formação enquanto cidadãos. Os pressupostos teóricos tomam por referência as concepções de leitura e escrita como uma prática cultural, conforme propõem Chartier (1994; 1999; 2002), Bourdieu (1996), Goulemot (2011), Horellou-Lafarge e Segré (2010). A problematização concentra-se sobre como a experiência com projetos de leitura pode impulsionar as juventudes, de modo a refletir para além do ambiente escolar, principalmente, no que diz respeito aos aspectos sociais e políticos. Objetiva-se identificar como as experiências literárias podem mobilizar e atribuir sentidos interacionais e socioculturais aos jovens. A abordagem da pesquisa será qualitativa seguindo caminhos da pesquisa-ação, a natureza percorrerá perspectivas exploratórias, descritivas e explicativas. O diálogo com pesquisadores e estudiosos favorecerá para a ampliação do conhecimento nas áreas de estudos exploradas, visto que pretende-se

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – BA. E-mail: chafinfabiola@gmail.com;

2 Doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia com pós-doutoramento pela mesma instituição. Professor do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento. E-mail: ivofalcao@ifba.edu.br.

percorrer caminhos no campo da Psicologia, Fisiologia, Biologia, Sociologia, entre outros, a fim de analisar os diferentes fenômenos que atravessam as juventudes. Deseja-se, também, dar visibilidade às potências socioculturais dos sujeitos, a ponto de promover discussões sobre a importância de possibilitar o protagonismo juvenil e legitimar suas linguagens. Como trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, as considerações parciais revelam que os projetos de leitura podem contribuir para a formação social-cidadã dos jovens, conscientes de suas realidades e dispostos a transformá-las, visto que oportuniza-se a interação, o dialogismo, a afetividade, a escuta e o acolhimento dos saberes por eles expressos.

**Palavras-chave:** Juventudes, Experiências, Literatura, Práticas de leitura.

## INTRODUÇÃO

Pensar em literatura é pensar em uma prática cultural que liberta. Dessa forma, traçar caminhos e horizontes na área da leitura literária é compreender que não existem fórmulas mágicas, prontas para resolver as dificuldades, mas sim muitas pesquisas e estudos a serem feitos. Neste sentido, este projeto de doutorado em andamento é pautado em um percurso desenvolvido no mestrado, concluído no ano de 2019, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que teve uma temática voltada para o fomento do letramento literário, a partir de rodas de leitura com jovens. A experiência foi oportunizada sem regramentos e obrigações pedagógicas. A produção de sentidos deu-se com liberdade, escuta, o direito à fala e acolhimento das linguagens e saberes por eles expressos. O campo empírico foi uma escola pública localizada em uma região periférica no município de Camaçari/BA.

Pode-se dizer que o mundo literário favorece a reflexão e a compreensão sensível da realidade social que pode circundar (ou não) a vida do leitor. Cordeiro (2008, p. 75) no diz que a experiência literária é “carregada de acertos e desacertos, certezas e incertezas”, inerente ao nosso próprio ser e viver. Dessa forma, é preciso permitir-se experienciar, avançar, ir e voltar, buscando caminhos às avessas dos pré-estabelecidos.

Gonçalves (2018, p. 133) alerta que é importante “estudar a formação do leitor na juventude, já que, geralmente, acredita-se que essa formação só pode ser considerada efetiva quando ocorre na infância”. A autora orienta que iniciativas que favoreçam o contato aprofundado com o texto literário podem despertar tanto o sujeito quanto a coletividade para a transformação do meio a que pertencem. Esta afirmação da autora nos diz que não existe uma fase específica da vida para se formar um leitor, não há uma regra, não se pode engessar e restringir a formação de leitores apenas ao período da infância. O mundo leitor é cheio de possibilidades e as experiências são múltiplas e infinitas.

Durante o percurso do mestrado foi possível constatar que a inserção dos jovens em atividades leitoras via experiência literária configurou-se em um investimento na autonomia a ponto de provocar o protagonismo juvenil. Os jovens passaram a criar, propor e desenvolver outras práticas de leitura lideradas por eles mesmos. Assim sendo, pretende-se com esta pesquisa avançar o debate constituído durante a trajetória no mestrado.

O desejo é analisar projetos de leitura desenvolvidos com jovens em seis escolas públicas (a definir) no município de Camaçari/BA, entre os anos de 2023 e 2025, a fim de identificar os impactos para a formação dos estudantes no que diz respeito ao campo literário, além da formação enquanto cidadãos. O recorte temporal entre os anos de 2023 a 2025 dá-se em virtude do desejo de analisar projetos atuais, ou seja, que tenham sido desenvolvidos recentemente no município, a fim de identificar as reverberações na vida dos sujeitos. Reitera-se que a escolha pelo município de Camaçari é justificada pelo interesse em ampliar e oportunizar novos rumos aos estudos constituídos no mestrado.

A leitura pode proporcionar reflexões individuais, coletivas e sociais, a ponto de contribuir não só para a formação dos sujeitos enquanto leitores, mas também cidadãos e possíveis agentes transformadores de suas realidades. Potencializar as informações do cotidiano das juventudes e oferecer espaços formativos, diversificados, representativos e transformadores pode ser um forte movimento para a disseminação da literatura e ressignificação de suas realidades.

De acordo com Kleiman (1998), ao ler é possível acionar valores, crenças e atitudes, assim, ao ser considerada uma prática social, o ato de ler está diretamente ligado aos lastros socioculturais dos sujeitos e à formação da cidadania. Torna-se necessário então, pensar a leitura como uma prática que vai além da decodificação de signos linguísticos, compreendê-la como um processo de construção de significado e atribuição de sentidos interacionais e socioculturais; uma atividade que ocorre no meio social através do processo histórico dos sujeitos. Dessa forma, é possível abrir o campo da experimentação, da significação e da própria construção dos sujeitos. Larrosa (2015) nos orienta que o texto pode favorecer diferentes experiências, basta oportunizar ao leitor conversar com ele, vivê-lo, experimentá-lo livremente em sua singularidade.

Cândido (2004, p. 110) preconiza que a literatura é “uma transfiguração da realidade”. Dessa forma, a leitura do texto literário pode permitir variadas significações por seu caráter dialógico, emancipador e subjetivo. Contudo, vale ressaltar que para todo esse movimento acontecer faz-se necessário não restringir o texto literário às questões interpretativas dos livros didáticos seguindo orientações curriculares, minimizando a literatura a um estado de estagnação, distanciada do seu caráter emancipador e de humanização.

Ao acolher produções literárias variadas oportuniza-se experiências, sentidos e sensações múltiplas. Existem muitas experiências exitosas socializadas e compartilhadas na *internet*: *saraus*, coletivos, *slams*, entre outras iniciativas pro-

movidas por professores, poetas, artistas e escritores em vários lugares do país e do mundo. Contudo, ainda existem algumas lacunas nos estudos a respeito das discussões sobre as consequências e reverberações destes projetos na vida dos sujeitos.

Neste sentido, surge a proposta de desenvolver esta pesquisa, a fim de analisar as experiências literárias dos jovens a partir de projetos de leitura desenvolvidos entre os anos de 2023 e 2025, no município de Camaçari/BA. Assim sendo, a questão-problema pode ser expressa nas seguintes perguntas: De que forma a experiência com projetos de leitura pode mobilizar os jovens e suas potências omnilaterais? Quais implicações os projetos de leitura podem refletir para além do ambiente escolar, principalmente, no que diz respeito aos aspectos sociais e políticos?

De acordo com Larrosa (2019, p. 142) “ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto.” O autor está a nos dizer que o texto pode favorecer diferentes experiências, basta permitir ao leitor conversar com ele, vivê-lo, experimentá-lo livremente com sua singularidade.

Martins (2006, p. 47) discorre que “a experiência da leitura pode ser observada em diferentes níveis, um mais fortemente sensorial, outro emocional e outro racional”. Segundo a autora, há relações entre eles, uma vez que são simultâneos, mas conforme a experiência de leitura um ou outro pode prevalecer ou não. Assim sendo, o ato de ler pode configurar-se em uma inter-relação entre as três dimensões, mesmo que uma seja mais acionada do que outra. Muito embora, vale reiterar, que todo esse processo vai depender dos sujeitos, uma vez que as experiências são únicas e variáveis, o processo de vivências leitoras pode depender inclusive das relações individuais com o meio social e cultural, enfim com o contexto em que se está inserido.

A Lei nº 9394 de 1996, publicada pelo Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) expressa a política e o planejamento para a educação no Brasil. No Art. 3º apresenta a importância de valorizar a experiência extraescolar e de estabelecer vínculo entre a educação escolar e as práticas sociais. A lei orienta que a escola reflita sobre as experiências de leitura desenvolvidas pelos estudantes no contexto escolar, a fim de proporcionar novas formas de aprendizagem e fazer penetrar o letramento literário na experiência dos jovens estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) é um documento que propõe uma referência para nortear o que é ensinado em todo país, englobando os objetivos de aprendizagem de todas as fases da educação básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Aponta para a necessidade dos estudantes serem capazes de utilizar os saberes para dar conta no seu dia a dia, sempre respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental.

O indicador que mede a qualidade do ensino básico nas escolas públicas brasileiras é o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual reúne resultados de dois conceitos igualmente importantes para a educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O instrumento com o qual o Ideb é medido é a Prova Brasil. Os dados da Prova Brasil 2023 constataram que a maioria das unidades federativas do país não atingiu a meta desejada para os anos finais do Ensino Fundamental.

O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apresenta que em 2023 no Estado da Bahia, apenas 24% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino aprenderam o esperado para as competências de leitura e interpretação de textos. Neste mesmo ano, no município de Camaçari, 25% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal conseguiram atingir a meta na disciplina de língua portuguesa. Contudo, o percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado suficiente no Brasil para as competências de leitura e interpretação de textos atingiu a marca de 41%.

Os dados apresentados constataam a posição desconfortável em que se encontra o Estado da Bahia e o município de Camaçari no que concerne ao desempenho em leitura e escrita. Neste sentido, a urgência em acolher as experiências dos jovens estudantes, conforme preconizado na LDBEN (BRASIL, 1996) faz-se necessário, uma vez que oportunizará aos sujeitos discutirem, opinarem e compartilharem projetos de leitura que procuram dialogar com a cultura juvenil. A proposta deste estudo pode ser considerada também relevante, por acolher propostas que fomentem práticas de leitura, uma vez que os indicadores que analisam a educação básica do Brasil mostram que as metas não estão sendo atingidas.

Os objetivos da pesquisa buscam: identificar como as experiências literárias a partir dos projetos de leitura mobilizaram os jovens e suas potências socioculturais; analisar como os projetos de leitura podem atribuir sentidos

interacionais e socioculturais na vida dos jovens; verificar como se relaciona a experiência literária e as juventudes e identificar as implicações dos projetos de leitura nos âmbitos sociais e políticos das juventudes investigadas.

Todo este diálogo apresenta-se como uma oportunidade de acolher as produções estéticas, literárias, líricas, poéticas, culturais e sociais dos jovens, compreendendo que o conhecimento construído dentro e fora do contexto escolar pode se unir em favor do desenvolvimento desses mesmos sujeitos.

## LEITURA: UMA PRÁTICA CULTURAL

De acordo com Martins (2006, p. 36) o campo literário além de mover o mundo “tem mais mistérios e sutilezas do que mera decodificação de palavras escritas, tem também um lado de simplicidade que os letrados não se preocupam em revelar”. Dessa forma, pode-se dizer que a literatura abrange várias dimensões da experiência humana e da vida em sociedade, dentre elas a ideia de ficcionalizar a própria existência, acessar os valores do mundo e encontrar soluções para os conflitos humanos. Compreende-se, portanto, que a inscrição social pode ser feita pela literatura.

Segundo Candido (2004) a literatura humaniza, uma vez que oportuniza ao sujeito vivenciar várias situações e realidades ficcionalmente, atuando desta forma como uma espécie de instrução. As produções literárias para Candido (2004) podem contribuir na formação do ser humano assim como a família e a escola, mas ressalta que essa função formativa necessita de uma visão elaborada e consciente para não cometer o prejuízo de considerá-la apenas sob o viés pedagógico e instrumental formal.

Para os educadores da área das Linguagens desconstruir o foco linguístico da leitura é muitas vezes uma afronta, contudo faz-se necessário entender que o ato de ler faz parte da cultura, das interações sociais, dos contextos e instituições em que os sujeitos estão inseridos. Chartier (1994) propõe uma recepção da leitura enquanto prática cultural, portanto, ligada a usos sociais variados. Dessa forma, ao compreender que estas práticas compõem as interações sociais, os contextos e as instituições nas quais os sujeitos estão vinculados, entende-se que assim como em outras práticas sociais, as práticas de leitura juvenis podem ser compreendidas como uma prática cultural entre os jovens.

Ao ser considerada uma prática cultural e histórica, a leitura produzirá sentidos, uma vez que será inferida pelas experiências sociais, políticas, econômicas

e ideológicas de cada sujeito. Para Goulemot (2011, p.108), “ler é dar sentido, e não encontrar o sentido que o autor deseja transmitir, pois implicaria na criação de uma relação entre o sentido desejado e o sentido percebido”. O autor completa: “ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido”. Considerando as afirmações do autor, compreende-se que a leitura nunca é ingênua, sempre estará vinculada a uma época, a um contexto social e histórico, de modo que as significações de práticas de leitura vão modificando-se e são múltiplas.

Evelina Hoisel (1996), ao elucidar sobre a leitura do texto artístico, preconiza que o leitor pode ser:

(...) Um inventor, um produtor de discurso. Da sua decodificação não resultam significantes dispersos, significados repartidos. A sua leitura transformar-se-á em uma reescritura, em uma nova textura, através de outros signos. Esse leitor poderá instalar um sistema textual através do processo de enxerto, fazendo com que seu texto seja depositário de outros textos. (Hoisel, 1996, p. 8-9)

Neste sentido, é possível inferir, de acordo com as reflexões da autora, que a literatura possibilita uma multiplicidade de interpretações, permanentemente fecunda no processo relacional entre sujeito e linguagem, sem limites e sem regras.

De acordo com Freire (1993, p.9) ler não é apenas decodificar os códigos da língua: “a leitura do mundo precede a da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Neste sentido, é possível dizer que o ato de ler pode ser considerado como uma prática capaz de introduzir outras formas de saber, e à medida que mobiliza outras relações, abre-se o campo da experimentação e da significação.

Ao pensar em experiência vale trazer Larrosa (2015, p. 18) quando trata dos sentidos e saberes. O autor afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada ida se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” e complementa:

Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto. O importante não é do que fala o texto, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para

nossa escrita, para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver. (Larrosa, 2015, p. 142)

Segundo o autor, o texto pode favorecer diferentes experiências, basta oportunizar ao leitor conversar com ele, vivê-lo, experimentá-lo livremente com sua singularidade. Aproxima-se aqui os estudos de Gonçalves (2014, p. 173), quando diz que “o contato, cada vez mais aprofundado com o texto literário serve de ponte para que os jovens extrapolem o lido e o associem a aspectos da própria vida, o que amplia suas funções estéticas” da literatura. Dessa forma, ao propor uma análise sobre os impactos que os projetos de leitura podem provocar na vida dos jovens, pretende-se identificar o que emergiu das experiências literárias e quais implicações reverberaram nos sujeitos, a ponto de ressignificar sua própria realidade.

Os sentidos que a interpretação de um texto literário podem gerar são múltiplos e individuais. Vale salientar que a experiência literária está para além dos livros enquanto objeto, existem vários suportes que possibilitam o acesso à literatura de forma diferenciada através de textos híbridos que dialogam com outras linguagens, como a tipografia, a publicidade e as artes plásticas (Chartier, 1994).

Conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010, p.17), “até o início do século XXI (...) ler era ler livros”, contudo com o avanço tecnológico que houve neste último período da História, a soberania do livro se desfez, devido à variedade e ampliação dos suportes de leitura. Em se tratando de juventude contemporânea, estes suportes são bem heterogêneos; diversidade e heterogeneidade parecem ser elementos sempre presentes nas culturas juvenis. Para Groppo (2000) as vivências juvenis passam pela formação de diferentes grupos apoiados em símbolos e estilos próprios de cada grupo, mesmo que haja semelhança étnica, de classe, gênero e localidade.

## POTENCIALIDADES DAS JUVENTUDES

Segundo Gonçalves (2014, p.60) a juventude precisa ser compreendida como um processo de “construção que será diferente a partir de questões socio-culturais”. A autora afirma ser relevante definir aspectos, tais como: “faixa etária, maturidade, critérios socioeconômicos, estilo de vida, setor da cultura” para que se possa delimitar esse conceito. À vista disso, justifica-se a necessidade da utili-

zação do termo juventudes, no plural, uma vez que os jovens podem promover diferentes culturas, próprias e autônomas, de acordo com o contexto sociocultural que estão inseridos.

O esforço em tentar compreender as juventudes precisa ser dotado da escuta, para que seus discursos brotem sem medo de julgamentos, e, consequentemente, suas experiências tenham voz e espaço. Dessa forma, é imprescindível oportunizar que o protagonismo juvenil ocupe um lugar de autonomia, autenticidade e representatividade, visto que as juventudes em alguns estudos é definida como uma fase de conflitos e rebeldia, mas, não seria a rebeldia um ato de resistência? A respeito disso, Gonçalves (2014, p. 61) aponta que “todavia, há de se ratificar que sua condição desviante não deve ser interpretada somente como alvo de tensões ou preocupações, mas também de produções inovadoras”.

Dentro deste contexto ressalta-se a importância de considerar as múltiplas dimensões de identidade das juventudes, a saber: raça, gênero, orientação sexual, classe social, deficiência, entre outras. Neste sentido a abordagem interseccional pode contribuir para esta análise, pois ajuda a reconhecer que as identidades se entrelaçam e que as desigualdades enfrentadas por cada indivíduo podem influenciar múltiplos sistemas de opressão. O conceito de interseccionalidade é um termo cunhado pela acadêmica americana Kimberlé Crenshaw (2002), e refere-se à interação entre diferentes sistemas de opressão e discriminação que afetam os sujeitos.

A interseccionalidade reconhece que as opressões não são experienciadas de forma isolada, mas estão interligadas e entrelaçadas. A perspectiva interseccional valoriza a importância de levar em consideração as experiências e identidades das pessoas em vez de categorizá-las de maneira simplista. Assim, este conceito tornou-se uma ferramenta importante para compreender as desigualdades sociais e para criar estratégias para combater a discriminação em todas as suas formas.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou

ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177 *apud* Assis, 2019, p. 20).

Akotirene (2019, p. 38) em seus estudos amplia a perspectiva do conceito da interseccionalidade, ao apontar caminhos que permitem criar novas alternativas de ser e estar no mundo: “é uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. A teoria interseccional, permite o entendimento do contraste das estruturas do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado, do conflito identitário e das opressões vividas, a fim de combater as diversas opressões imbricadas, tornando-se, portanto, um instrumento de luta política.

Ao favorecer que as juventudes demonstrem suas habilidades e competências livre de julgamentos e preconceitos, abre-se o repertório para a potência das culturas juvenis, além de contribuir para a desmistificação que nesta fase evidenciam os problemas sociais, como se a desestruturação social fosse uma escolha. Isto conforme Moraes (2017, p. 127) omite do Estado e de uma parte da sociedade “a verificação das carências de uma expressiva parcela da população”, posto que muitas das desigualdades sociais são frutos de um ciclo social e histórico. Neste cenário, vale recorrer a Certeau (2014, p. 9) quando em seus escritos tratam da cultura: “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. A cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão”. O autor está a nos dizer que a cultura singular é paralisante, um bloqueio para a criação.

Os estudos de Souza (2009, p. 32) quando preconiza sobre os letramentos de reexistência também podem contribuir para o embasamento teórico desta pesquisa. A autora caracteriza letramentos como de reexistência aqueles que mostram-se “singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados”. Portanto, desmistifica-se a ideia de que as práticas sociais do uso da língua só podem ser validadas quando estão organizadas no processo ensino-aprendizagem do contexto escolar formal.

À vista disso, o conceito de letramentos está para além das relações entre as habilidades de ler e escrever, em virtude da necessidade de se considerar diferentes valores e manifestações que o letramento pode assumir em grupos

distintos, a depender do contexto em que o sujeito está inserido. Kleiman (1998, p. 11) completa esta proposta ao dizer que letramentos correspondem a um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

Dessa forma, ao identificar as potencialidades dos jovens a partir de projetos de leitura, contribui-se para a constituição de redes de sociabilidade, partilha e cooperação, nas quais a cultura emerge de forma plural, assim como a juventude que sempre se apresenta de forma plural e heterogênea.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico proporciona ao pesquisador sistematizar as atividades pretendidas, além de orientar e projetar o delineamento da pesquisa. Dessa forma, pretende-se seguir caminhos apoiados na pesquisa-ação. Conforme preconiza Barbier (2007, p. 111) este tipo de pesquisa corresponde “a uma polarização de autonomia repleta de incertezas”. Neste sentido, evidencia-se a importância do pesquisador estar implicado, uma vez que o imprevisto é um elemento em potencial nesta perspectiva. Ao apoiar-se na pesquisa-ação é possível abrir o campo da significação para todos os atores envolvidos, uma vez que este caminho pode favorecer a interação, o dialogismo, a afetividade, a escuta e a criatividade.

Vale ressaltar que as orientações de Thiollent (1999; 2008) sobre a pesquisa-ação também poderão apoiar este estudo. Segundo o autor, esta metodologia “exige dos pesquisadores uma grande dedicação e o simultâneo domínio das questões teóricas e práticas da investigação” (1999, p.102). Pode-se dizer que, este caminho metodológico oportuniza a troca de conhecimentos entre pesquisadores e pesquisados, os participantes têm a oportunidade de opinar, planejar, avaliar, enfim, interagir na tomada de decisões.

Com o intuito de buscar maior familiaridade com o tema, a pesquisa inicialmente terá natureza exploratória. Conforme preconiza Gil (2008), os procedimentos exploratórios auxiliam para a composição e delineamento do objeto de estudo, para que não se faça prenúncios do que poderá acontecer, mas sim averiguar as especificidades do campo empírico e seus atores.

Pretende-se fazer visitas técnicas à Secretaria de Educação do município de Camaçari/BA, a fim de coletar informações sobre as escolas de Ensino

Fundamental II que desenvolveram projetos de leitura no período estabelecido pela pesquisa. A busca primeiramente será por projetos institucionais, e, na sequência, pelos autônomos, caso a secretaria tenha esses dados. Se porventura, a instituição não possuir as informações solicitadas, será necessário recorrer aos canais de comunicação *on line*, como por exemplo grupos de *whatsapp* de docentes de linguagens da rede municipal e/ou do sindicato dos professores, com o objetivo de fazer um levantamento de projetos desenvolvidos de forma autônoma. Após todo esse movimento, será possível fazer um mapeamento dos projetos concebidos nas escolas públicas.

Em seguida, de acordo com critérios previamente estabelecidos, serão escolhidas as seis escolas que farão parte do processo da pesquisa. Os critérios serão alinhados no decorrer dos estudos e orientações, contudo serão priorizadas as escolas que apresentarem maior acolhimento e desejo em participar da pesquisa.

Na sequência pretende-se percorrer caminhos de natureza descritiva, com o propósito de obter informações e firmar relações entre a empiria e o objeto de estudo, a partir dos diálogos propostos com os sujeitos envolvidos. Gil (2008, p.28) nos orienta sobre o diálogo entre as pesquisas de natureza descritiva e exploratória ao dizer que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. O autor afirma dessa forma que é possível fazer essa relação, já que a proposta desta pesquisa compreende um ambiente social, cujas particularidades são subjetivas e os elementos para análise podem variar na interpretação.

Rodas de conversa entre os sujeitos para apresentar a pesquisa serão pertinentes neste momento. Vale ressaltar que serão realizadas rodas de conversa com os idealizadores e executores dos projetos de leitura, e, na sequência, com os jovens que participaram dos projetos. A pesquisa buscará com esse percurso verificar e analisar todo o movimento de concepção, elaboração, planejamento e execução dos projetos, além de buscar compreender como o potencial crítico dos jovens e suas especificidades foi ativado, e com isso tentar contribuir para as reflexões sobre as implicações da experiência a partir da literatura na vida dos jovens.

Pretende-se também, desenvolver entrevistas semi-estruturadas em grupo e individuais com todos os sujeitos que aderirem à pesquisa, a fim de favorecer a coleta mais precisa de dados. Vale ressaltar que antes de todo o processo de

empíria será apresentado e entregue aos participantes, o termo de consentimento livre e esclarecido e demais termos necessários, em consonância com as resoluções do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, com o objetivo de legitimar os estudos.

A pesquisa também percorrerá caminhos de natureza explicativa, já que pode apontar e indicar orientações para as potencialidades dos jovens a partir das experiências leitoras, uma vez que ao identificar as variáveis que compõem o contexto em que a pesquisa está inserida, será possível inferir sobre a realidade, em virtude da importância de dar voz às juventudes que tanto demandam ação, fala e produtividade.

A proposta da abordagem qualitativa completa o percurso metodológico, já que busca uma percepção dos fenômenos que acontecem no contexto das relações sociais. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) as pesquisas qualitativas estão baseadas em estudos na esfera subjetiva do objeto investigado, com o intuito de identificar as especificidades de uma dada realidade.

Espera-se que todos os procedimentos de ação no campo empírico possam apoiar a pesquisa de tal forma que venham a repercutir na socialização das experiências dos jovens, uma vez que as juventudes ao serem mobilizadas sem julgamentos apresentam suas potencialidades de forma autêntica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que todo esse percurso possa dar visibilidade às juventudes e suas potências socioculturais, a ponto de promover discussões sobre a importância de oportunizar o protagonismo juvenil, difundir a cultura desses jovens e legitimar suas linguagens. Conforme preconiza Gonçalves (2014, p. 173), as ações de fomento à leitura literária podem levar “o sujeito a uma mudança de comportamentos e atitudes que reverberam em tomada de decisão para a promoção de transformações individuais e/ou sociais”. À vista disso, este estudo pode ser um caminho para abrir os sentidos e a significação sobre as experiências dos jovens no campo literário, e contribuir para um movimento de consciência da atuação social das juventudes nos contextos em que estão inseridos.

Sabe-se que a leitura literária cumpre sua função quando surpreende o leitor e ativa emoções neles. Yunes (2003, p. 49) nos diz que “a leitura é única, a cada vez, mesmo que seja para o mesmo leitor diante do mesmo texto. Ao

vivermos, mudamos e mudamos nossa leitura, não se perde o vivido, mas se acrescenta o vivo, ao novo”.

A leitura promove nos leitores que se permitem, um turbilhão de sensações e emoções, a ponto de transformar ou reconstruir o que somos. Barthes (2010, p. 37) nos inspira quando fala “da morte do autor após o ponto final, contudo ele tem a oportunidade de ressuscitar a partir da ativação” de um leitor.

Ao propor a análise como os projetos de leitura podem difundir as potencialidades culturais, intelectuais e artísticas dos sujeitos, a pesquisa poderá produzir evidências empíricas para apoiar e estimular iniciativas de promoção à leitura literária. O desejo de desenvolver uma abordagem interdisciplinar neste estudo, também poderá contribuir para uma investigação dos diferentes fenômenos que atravessam as juventudes, visto que há a intenção de percorrer caminhos na área da psicologia, fisiologia, biologia, sociologia, ou seja, por caminhos no campo da interdisciplinaridade.

Ao abrir o diálogo para outras áreas do conhecimento contribui-se para o fomento e inovação dos estudos, uma vez que a aprendizagem se constituirá de forma interdisciplinar, numa perspectiva plural. Neste sentido, a pesquisa permitirá impactos sociais, ao apresentar as reverberações dos projetos de leitura para a formação social-cidadã dos jovens, de modo a contribuir para o desenvolvimento de sujeitos conscientes de suas realidades e dispostos a transformá-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de ser uma pesquisa em desenvolvimento, as considerações parciais revelam que os projetos de leitura podem contribuir para a formação social-cidadã dos jovens, conscientes de suas realidades e dispostos a transformá-las, visto que oportuniza-se a interação, a afetividade, a escuta e o acolhimento dos saberes por eles expressos.

Acredita-se que o material empírico produzido nesta pesquisa possa, ao ser analisado, trazer novos elementos para a reflexão, análise e reconfiguração do olhar sobre as experiências literárias com as juventudes. Ao gerar oportunidades de espaços de diálogos formadores que integrem aspectos sociais, culturais e históricos colabora-se para a concepção de sujeitos mais conscientes de suas origens, necessidades, desejos e potenciais criativos.

Ao proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento e partilha de projetos que se construam a partir de suas realidades, oportuniza-se uma experimentação

crítica e autorreflexiva. Quando a interação é privilegiada, o ambiente torna-se favorável para o crescimento e o compartilhamento de saberes.

Os estudos aqui propostos também podem levar a uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos, linguísticos, culturais e sociais dos projetos de leitura desenvolvidos com jovens, e, conseqüentemente, promover novas perspectivas sobre as relações dos sujeitos entre si e com o meio sociocultural.

À vista disso, é possível que as experiências com os projetos de leitura mobilizem os jovens de tal modo a ponto de reafirmar seus sentidos interacionais e socioculturais e conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos. Todavia, para que todo este movimento possa acontecer é necessário permitir-se experienciar, pois se não houver uma permissão individual para tais vivências, a oportunidade de abrir os espaços para reflexão poderá ser esvaziada.

Destarte, deseja-se que este estudo contribua para a identificação e partilha dos impactos que os projetos de leitura promoveram para a formação dos jovens, a ponto de reverberar mudanças não só nas suas vidas, como no contexto em que estão inseridos, principalmente relacionados aos aspectos sociais e políticos.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BARBIER, Renér. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Um debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. In: Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul /Duas Cidades, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, aug. 1994, pp. 185-199.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1999a;

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. De caso com a leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n.2, p. 75-78, 2008.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Revista Estudos Feministas, nº 1, 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/KimberleCrenshaw.pdf>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1993.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. **Os Jovens em Círculos de Leitura: uma proposta para espaços alternativos**. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. Ler entre os jovens: os círculos de leitura e experiência literária. In: MATOS et al. **Gestão, Territórios e Redes**. A Prática de Pesquisa em Educação. Salvador: EDUFBA, 2018 pp. 133 - 151.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Edições Liberdade, 2011, pp. 108-120.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ Monique. **Sociologia da Leitura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

HOISEL, Evelina. **A leitura do texto artístico**. Salvador: Edufba, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br).

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORAES, Cândida Andrade de. **Educação Social e Políticas de Juventude no Brasil e em Portugal**: experiências de jovens afrodescendentes. 212 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 82-103.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.016

# ACESSO À ESCOLA E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM VÁRZEA QUEIMADA - PIAUÍ

Nádia Fernanda Martins de Araújo<sup>1</sup>

Terezinha Cristina da Costa Rocha<sup>2</sup>

Francisca Izabel Pereira Maciel<sup>3</sup>

## RESUMO

Neste estudo, realizamos uma análise do acesso de estudantes surdos à escola e às práticas de letramentos na comunidade Várzea Queimada, no Piauí. Nessa comunidade, as pessoas surdas utilizam três línguas: a Cena, língua de sinais nativa do povoado; a Libras, língua de sinais brasileira reconhecida legalmente; e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A questão norteadora deste trabalho foi compreender como se constitui o acesso à escola e quais práticas de letramentos ocorrem na sala de aula com a participação dos surdos. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, realizamos uma análise bibliográfica de estudos desenvolvidos na comunidade, buscando em plataformas científicas, como o Portal de Teses e Dissertações da CAPES e revistas científicas/periódicos. Na segunda etapa, realizamos observações na escola, utilizando a etnografia como lógica de investigação. Quanto aos resultados, os trabalhos identificados mostraram aspectos históricos sobre a comunidade de Várzea Queimada e questões relacionadas ao acesso à escola para os surdos adultos, por meio da EJA em uma turma multisseriada. A observação participante em sala de aula permitiu conhecer as dinâmicas das aulas, que eram voltadas para o ensino de Libras, de Português e

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, [nadiaaraujo1@hotmail.com](mailto:nadiaaraujo1@hotmail.com);

2 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, [tcrocha@ufmg.br](mailto:tcrocha@ufmg.br);

3 Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, [franciscamaciel@ufmg.br](mailto:franciscamaciel@ufmg.br).

de Matemática, por meio de atividades impressas e práticas de diálogos. O estudo possibilita indicar, ainda, a pluralidade da comunidade surda brasileira e a demanda de se pensar em políticas educacionais específicas para esse público.

**Palavras-chave:** Estudantes Surdos, Educação, Língua de Sinais, Várzea Queimada.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, analisamos o acesso de estudantes surdos à escola e às práticas de letramentos em sala de aula, tomando como base uma escola localizada na comunidade de Várzea Queimada, no estado do Piauí (PI). Esta comunidade se destaca por uma peculiaridade linguística: os indivíduos surdos utilizam três línguas, sendo a Cena, uma língua de sinais nativa; a Libras, língua brasileira de sinais reconhecida oficialmente e que foi introduzida por visitantes; e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Ao investigar esse contexto, procuramos compreender como se configuram as interações escolares e as práticas de letramentos *com* e *para* os estudantes surdos da comunidade.

O estudo realizado se insere no campo de compreensão da educação voltada para minorias sociais, para que se possa pensar em políticas e práticas que contemplem as especificidades linguísticas e culturais dessas comunidades, como, neste estudo, das comunidades surdas no Brasil. As práticas de letramentos em contextos escolares, especialmente em comunidades isoladas como Várzea Queimada, demandam um olhar atento para a pluralidade linguística e as barreiras enfrentadas pelos surdos no acesso à educação formal.

As especificidades linguísticas dos estudantes surdos envolvem a compreensão de que, para que eles participem de práticas de letramentos, devem ser considerados o seu bilinguismo ou multilinguismo e que a língua escrita será aprendida de forma diferenciada dos estudantes ouvintes. Segundo Rocha, Cunha e Souza (2024, p. 3), enquanto para os estudantes “ouvintes os processos de alfabetização estão geralmente voltados para um aprendizado referente à modalidade escrita de sua própria língua materna, para os surdos esses mesmos processos acontecem no aprendizado de uma segunda língua”. No contexto de Várzea Queimada, temos um cenário ainda mais específico, pois os estudantes surdos interagem na escola por meio de duas línguas sinalizadas - a Cena entre eles e a Libras, que é usada pelo professor - e enfrentam o desafio adicional de aprender e produzir na língua portuguesa escrita.

A comunidade de Várzea Queimada faz parte do distrito da cidade de Jaicós, localizada no semiárido piauiense. Devido à alta incidência de nascimentos de pessoas surdas e por ter sido um local que, durante muitos anos, permaneceu isolado, os surdos desenvolveram sua própria língua de sinais. Além da Cena, os surdos e ouvintes utilizam a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita em seus processos de comunicação e de convivência. Nos últimos

dez anos, a comunidade tem sido um foco de interesse de alguns pesquisadores, que buscaram estudar a língua de sinais Cena. Integrando esse conjunto de trabalhos, este estudo foi desenvolvido na única sala de aula da escola da comunidade em que há alunos surdos, uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é multisseriada.

O objetivo deste estudo foi investigar como os estudantes surdos têm acesso à escolarização, às práticas de letramentos e como ocorrem as interações nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. A pesquisa foi guiada pela seguinte pergunta: como se constitui o acesso à escola e quais práticas de letramentos ocorrem na sala de aula em que estudantes surdos participam?

Em busca de compreender essa questão, realizamos uma pesquisa na qual utilizamos a etnografia como lógica de investigação (Green, Dixon e Zaharlick, 2005), organizada em duas etapas: na primeira, realizamos uma análise bibliográfica de estudos sobre a comunidade, buscando em plataformas científicas, como o Portal de Teses e Dissertações da CAPES e revistas científicas/periódicos; e, na segunda etapa, realizamos observação participante na escola e em sala de aula.

A fundamentação teórica da pesquisa teve como base os Novos Estudos dos Letramentos (Street, 1984, 2014; Gee, 1996; Barton e Hamilton, 1998), compreendendo os letramentos como práticas sociais, contextualizadas e multifacetadas. Além disso, tomamos como base estudos voltados para a educação de pessoas surdas e sua participação em práticas de letramentos (Silva e Quadros, 2019; Papen e Tusting, 2019; Rocha, Cunha e Souza, 2024). Esses referenciais teóricos guiaram as análises, permitindo a realização de uma análise contrastiva dos dados coletados.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Para a realização deste estudo, conforme explicitado anteriormente, tomamos a etnografia como lógica de investigação (Green, Dixon e Zaharlick, 2005). As autoras, ao compreenderem a etnografia como uma lógica de investigação, destacam as possibilidades dessa abordagem em estudos voltados para a compreensão de contextos educacionais e culturais. Essa lógica é definida pelas autoras como um processo investigativo que visa compreender as interações sociais, práticas e significados atribuídos pelos participantes em um determi-

nado contexto, buscando captar as perspectivas internas dos indivíduos em suas práticas diárias.

Orientadas por essa perspectiva, neste estudo realizamos a coleta e o registro dos dados em duas etapas: a primeira consistiu na busca de referenciais teóricos para a elaboração de um estado da arte sobre estudos já realizados na comunidade de Várzea Queimada; a segunda foi feita por meio da imersão na comunidade de Várzea Queimada, por meio da observação participante, para compreendermos a participação dos surdos nas práticas de letramentos, principalmente na escola.

A pesquisa teórica foi realizada por meio de uma busca em plataformas de publicação e divulgação científica, tais como o Portal de Teses e Dissertações da CAPES, o Google Scholar e bases de dados de revistas científicas/periódicos, utilizando os seguintes descritores: “Cena”, “língua de sinais emergente” e “Várzea Queimada”. Assim, foram identificados cerca de 20 trabalhos, entre artigos e trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os estudos foram encontrados por meio da combinação de descritores e pesquisa em algumas plataformas acadêmico-científicas, como, por exemplo, periódicos, catálogos de teses e dissertações da CAPES e o Google Scholar. Os resultados retornaram dados que podem ser elencados da seguinte forma: 3 teses, 1 dissertação, 1 capítulo de livro, 3 livros, 1 monografia, 5 artigos de revista e 6 artigos publicados em eventos. Os trabalhos encontrados estavam centrados principalmente nas áreas de educação e linguística. A partir desses trabalhos, foi possível conhecer mais aspectos sobre Várzea Queimada, tais como interações culturais, educação e vida social. Esses dados contribuíram para que pudéssemos conhecer mais sobre a comunidade antes de iniciarmos as visitas mais sistematizadas para a pesquisa de campo.

Após a leitura e análise das produções acadêmicas encontradas, realizamos visitas orientadas pelo que Green e Bloome (1997) descrevem como um processo investigativo que estuda as práticas culturais de um determinado grupo social. O período de coleta de dados foi de 2022 a 2023, quando uma das pesquisadoras fez visitas sistematizadas, passando, em cada visita, alguns dias na comunidade, podendo vivenciar a vida familiar e social dos moradores, suas atividades laborais e, principalmente, a participação escolar dos moradores surdos.

Durante esse período, foram feitas dez viagens a Várzea Queimada, nas quais foi realizada *observação participante* (Spradley, 1980), participando de atividades da comunidade para aprender as práticas culturais. Os registros de

campo foram feitos por meio de notas de campo, coleta/fotografia de documentos, fotografias, filmagens e registros de outros artefatos que pudessem contribuir para o entendimento das interações realizadas (Spradley, 1979).

Este trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa de doutorado que está em andamento, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto de pesquisa foi devidamente cadastrado no Comitê de Ética (COEP/UFMG) e aprovado através do parecer número 6.155.202 e CAEE número 68716523.9.0000.5149. A seguir, apresentamos os resultados do estudo realizado.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados organizados em duas partes: na primeira, apresentamos o histórico e aspectos sociais da comunidade a partir de dados identificados por meio da leitura dos textos encontrados na pesquisa teórica, de revisão bibliográfica; na segunda, apresentaremos dados da observação participante realizada na comunidade, principalmente na escola.

#### 3.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS REALIZADAS EM VÁRZEA QUEIMADA

O estado da arte tornou possível identificar e conhecer as perspectivas relatadas em estudos realizados na comunidade de Várzea Queimada. Entre as pesquisas identificadas, optamos por selecionar aquelas que estivessem mais próximas do enfoque adotado em nossa pesquisa, ou seja, aquelas que, em algum momento, se relacionam com o campo da Educação e/ou da Linguagem. Com essa orientação, selecionamos oito estudos, apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 1.** Trabalhos selecionados sobre Várzea Queimada (PI)

Ano	Autor (es)	Título	Área	Tipo de publicação
2013	PEREIRA, Everton Luís	“Fazendo cena na cidade dos mudos”: Surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí	Antropologia	Tese

Ano	Autor (es)	Título	Área	Tipo de publicação
2016	ROSENBAUM, Marcelo	A gente transforma. Várzea Queimada: espírito, matéria e inspiração	Arquitetura	Livro
2019	SILVA, Diná Souza de; QUADROS, Ronice Muller de	Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil	Linguística	Artigo/Revista
2020	ALMEIDA- SILVA, Anderson; NEVINS, Andrew Ira	Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil)	Linguística	Artigo/Revista
2021	FRANCO, Telma; FORTES-LUSTOSA, Ana Valeria Marques; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de	Escolarização Do Surdo Plurilíngue De Várzea Queimada/PI (Concepção Dos Professores)	Educação	Artigo/Evento
2021	SILVA, Diná Souza da	Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas no Brasil: o caso da Cena (Jaicós – PI) e da língua de sinais de Caiçara (Várzea Alegre – CE)	Linguística	Tese
2023	FRANCO, Telma	O processo de inclusão social de surdos plurilíngues (cena/libras/português) no povoado Várzea Queimada/PI	Educação	Tese
2023	ALMEIDA- SILVA, Anderson e ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de et alli (org.)	CENA: Dicionário Visual da Língua de Sinais de Várzea Queimada: edição com Libras, Português e Inglês	Linguística	Livro

Fonte: elaborada pelas autoras.

Por meio dos trabalhos elencados na Tabela 1, foi possível compreender a origem da comunidade de Várzea Queimada. A respeito disso, Rosenbaum (2016, s/p) afirma que Várzea Queimada nasceu de apenas uma única família. Segundo o autor, apenas um vaqueiro, chamado João Raimundo Barbosa, saiu da Paraíba no começo do século XIX e, depois de anos cavalgando, chegou ao local em que um dia seria Várzea Queimada. Lá, conheceu Joana Carvalho, que era filha do Coronel Germano, dono das terras daquela região. João Barbosa e Joana Carvalho se casaram, e ambos foram os responsáveis pela origem da comunidade. Essa perspectiva apresentada pelo autor leva a crer que a comu-

nidade teve sua população oriunda de uma única família e que os moradores que habitam Várzea Queimada ainda carregam algum grau de parentesco, o que pode ser notado pelo compartilhamento do mesmo sobrenome em toda a comunidade: Barbosa ou Carvalho.

Atualmente, a comunidade conta com cerca de 1000 habitantes. No último dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o município de Jaicós, do qual Várzea é distrito, conta com aproximadamente 18 mil habitantes, sendo que mais da metade dessa população mora na zona rural, distribuída em sete povoados, dos quais Várzea Queimada é um deles.

Alguns dos textos apresentados na Tabela 1 indicaram dados sobre a possível origem da língua de sinais Cena. A Cena é elencada como uma das 19 línguas de sinais emergentes já catalogadas em pesquisas acadêmicas no Brasil e a única identificada no Piauí. Os estudos de Silva e Quadros (2019) e Silva (2021) mostram resultados de buscas por pesquisas acadêmicas que abordassem línguas de sinais de comunidades isoladas. Ao discutir a respeito desse grupo de trabalhos, Silva (2021, p. 90) afirma que:

Em contextos de LSEs [línguas de sinais emergentes<sup>4</sup>], a maioria destes códigos surge da interação espontânea dos surdos com os gestos utilizados pelos seus familiares ouvintes, ou seja, provavelmente estas LSEs surgem como sinais caseiros, por isso, em todas essas comunidades com LSEs, a língua de sinais é utilizada não só pelos surdos, mas é também compartilhada com os ouvintes.

As pesquisas de Pereira (2013); Almeida-Silva e Nevins (2020) e Almeida-Silva, Araújo et al. (2023) nos mostraram que a Cena provavelmente surgiu a partir da interação dos moradores surdos entre si e com seus familiares mais próximos, mas que logo a então “comunicação gestual” se estendeu para os demais moradores da comunidade, a ponto de todos os moradores surdos e ouvintes de Várzea Queimada conseguirem se comunicar em algum nível de fluência por meio dessa língua. Os trabalhos de Pereira (2013) e Rosenbaum (2016) expõem que os moradores surdos da comunidade conseguem conversar com qualquer pessoa, comprar, vender, trabalhar ou ter momentos de lazer em companhia dos ouvintes sem haver a necessidade de uma interpretação local, ou seja, a intervenção de algum familiar mais próximo.

4 LSE: se refere a língua de sinais relativamente jovens, que geralmente são oriundas de pequenas comunidades em que existiu um alto índice de surdez (Meir et al. 2010).

A presença de surdos na comunidade começou a partir da década de 1930, com o nascimento do primeiro surdo, conhecido pelo nome de Pedro Cícero (FRANCO, 2023), mas não há informações mais precisas de como era a comunicação dele com seus familiares. Ainda jovem, Pedro Cícero foi embora de Várzea Queimada. Anos mais tarde, na década de 1950, nasceu a segunda surda, Lídia, e posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1990, ocorreu um maior crescimento de nascimentos de surdos, cerca de 25 pessoas, consequência de uma prática comum na época que eram os casamentos consanguíneos entre os habitantes. Dessa forma, acreditamos que, a partir desse crescimento populacional, a Cena começou a se consolidar na comunidade como um sistema linguístico usado por seus moradores. Atualmente, a Cena é utilizada por uma terceira geração de pessoas surdas.

Ainda na consulta das obras elencadas na Tabela, a respeito da comunidade, o trabalho de Pereira (2013) mostrou que, durante muitos anos, Várzea Queimada se caracterizou como uma comunidade isolada, o que pode ter contribuído para a consolidação da Cena, pois a população surda não teve contato com outras línguas de sinais. Não havia uma estrada asfaltada ou pavimentada que possibilitasse o deslocamento para cidades mais próximas e existia ainda certa dificuldade no deslocamento para Jaicós, que fica cerca de 33 km de distância da comunidade. A mobilidade ocorria por carroça ou carro de lotação que passava algumas vezes no mês. O mesmo autor (*ibid.* 2013, p. 59) descreveu que, no período de sua pesquisa, havia um “[...] trecho não asfaltado, em uma pequena estrada de areia por entre morros, cajueiros e roças”, são os 7 km que ligam a comunidade à BR-407.

**Imagem 01** - Distância entre Jaicós e Várzea Queimada



Fonte: Google Maps (2024)

Segundo Franco (2023), o precário acesso à comunidade de Várzea Queimada dificultou o acesso a serviços públicos essenciais, como luz, saneamento básico, assistência à saúde, e direitos sociais. Essas mudanças sociais e disponibilização de serviços para a população somente se consolidaram na segunda década do século XXI, com a construção da estrada com capeamento asfáltico, o que facilitou o acesso e o deslocamento de moradores para outras cidades e, também, a chegada de projetos como o “A Gente Transforma” (AGT<sup>5</sup>), a construção de Unidade básica de Saúde (UBS), a reforma de escola e outros serviços.

Ainda na primeira década dos anos 2000, a comunidade começou a ser assistida por algumas instituições religiosas que prestaram alguns serviços educacionais, como, por exemplo, a inserção da Libras na comunidade. Identificamos que isso aconteceu por meio da igreja católica, que desenvolveu um trabalho de evangelização e ensino da Libras, por meio do Instituto Santa Terezinha (IST), oriundo da cidade de São Paulo, que ofertou na comunidade cursos de Libras ministrados por duas freiras.

Conforme Pereira (2013, p. 322), foi por “intermédio da diocese de Picos que o Instituto teve acesso a Várzea Queimada e acabou montando um projeto para ser desenvolvido no vilarejo”. Havia a intenção de tornar os surdos fluentes em Libras para ampliar a comunicação com outros surdos ou ouvintes sinalizantes da mesma língua de sinais, mas o que de fato aconteceu foi que foram poucas as pessoas surdas da comunidade que aprenderam Libras, havia certa resistência em substituir os sinais da Cena pelos da Libras. Segundo Almeida-Silva e Nevins (2020), esse projeto pode ter criado nos moradores a ideia de que a língua de sinais nativa era feia e sem prestígio, o que reforçou entre eles a importância de se aprender a língua de sinais que era legalmente reconhecida.

Essa perspectiva foi adotada principalmente pelos surdos mais jovens da época, que optaram por mudar seu sinal-nome para letras do alfabeto manual correspondentes à escrita do seu nome em português. Sobre isso, Franco (2023) e Almeida-Silva; Araújo et al. (2023), apontam que, durante suas pesquisas de campo, notaram que os surdos tinham a tendência de usar todo o vocabulário aprendido em Libras para se comunicarem, mostrando que sabiam utilizar a lín-

5 Instituto que incentiva práticas culturais e tradicionais de comunidades, como o artesanato, proporcionando a geração de renda aos moradores de forma sustentável. Em Várzea Queimada, foi desenvolvido design de peças da fibra da carnaúba e borracha, o que mais tarde possibilitou a criação da Associação das Mulheres de Várzea Queimada (AMVQ) em 2011.

gua de sinais “de prestígio”. Após um período de permanência no povoado, os surdos se acostumavam com os pesquisadores e passavam a utilizar a Cena.

Além do contato com Libras por meio do trabalho das freiras, os surdos também aprendiam a língua de sinais através da escola. Devido à grande maioria deles ser adulta e trabalhar durante o dia, desde meados de 2010-2011, existe uma classe multisseriada de EJA, na qual os alunos aprendem principalmente Libras, Português e Matemática.

Finalizando a contextualização sobre a comunidade, por meio da leitura e análise das pesquisas selecionadas, voltamo-nos para a questão orientadora deste trabalho - sobre como os estudantes surdos ingressam na escolarização e participam das práticas de letramentos – que será explorada a seguir.

### 3.2 AS NOSSAS OBSERVAÇÕES EM VÂRZEA QUEIMADA

Durante as visitas realizadas, antes de adentrar propriamente dito na escola, foi possível observar a comunidade de maneira geral e identificar como a população se organiza.

Em relação ao trabalho, por exemplo, grande parte dos moradores da comunidade trabalha na agricultura de subsistência, no artesanato feito com borracha e no artesanato feito com fibras da carnaúba, que é uma árvore muito comum na região. O artesanato com a carnaúba é uma atividade exercida principalmente pelas mulheres, com ativa participação de parte das mulheres surdas. Além dessa fonte de renda, parte dos moradores recebem aposentadoria ou algum benefício do governo, a exemplo do Benefício de Prestação Continuada (BPC), estabelecido por meio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), incluindo alguns dos surdos. O BPC prevê a garantia de um salário-mínimo por mês ao idoso, com idade igual ou superior a 65 anos, ou à pessoa com deficiência de qualquer idade que atenda aos critérios estabelecidos.

Em relação à educação escolar, a comunidade conta com duas instituições de ensino: uma creche, chamada de Anexo Manoel Barbosa, para atender às crianças durante o turno da manhã; e uma escola, a Escola Municipal Manoel Barbosa, que durante o dia oferece o ensino fundamental anos iniciais e anos finais, e durante a noite funciona o ensino médio. Na mesma escola, durante o período noturno, é ofertada uma turma multisseriada, frequentada por uma parte dos surdos residentes em Várzea Queimada. Essa turma, que é da EJA, foi criada especificamente para os alunos surdos e funciona desde meados de 2010, com

a contratação de professores de AEE através de processo seletivo. De acordo com Franco (2023), houve, durante um longo período, dificuldades na permanência desses profissionais na escola, visto que geralmente eram professores moradores de Picos, que fica cerca de 80 km da comunidade, o que dificultava o deslocamento devido à distância e transporte, assim como o alto custo para se manterem no trabalho. Recentemente, em 2022, a secretaria municipal de educação lotou um professor efetivo para essa classe que, até a conclusão deste estudo, permanecia no cargo.

Contrastando nossas observações com o referencial teórico encontrado, Franco (2023) resalta que, na infância, as crianças surdas frequentaram a escola no espaço em que hoje funciona a principal instituição de ensino da comunidade, a escola Manoel Barbosa. Contudo, segundo a autora, essas crianças não permaneceram devido a questões como: estrutura financeira, falta de acessibilidade linguística, *bullying*, necessidade de trabalhar para ajudar a família, ausência de formação dos professores e concepções sobre a relevância da escola na vida. Ainda segundo a autora, parece que o que realmente ficou registrado nas memórias desses surdos foi o isolamento e o posterior abandono da escola, por não conseguirem compreender o que acontecia em sala de aula, devido à ausência da língua nativa” (FRANCO, 2023, p. 159).

Conhecer e entender a relação dos surdos com a escola foi um aspecto prioritário durante a permanência na comunidade, considerando nosso objetivo. Dessa forma, quando iniciamos nossa investigação, também nos atentamos a observar as práticas de letramentos, os usos das línguas e se a língua escrita faz parte da rotina dos surdos na comunidade, além da escola.

No primeiro contato com os moradores surdos, notamos que a maioria tinha pouca fluência na Libras, e havia prevalência na comunicação em Cena e, em alguns momentos, com a chegada de algum visitante surdo ou ouvinte que soubesse Libras, havia um esforço para utilizar vocabulário das duas línguas de sinais. Essa prática era mais comum entre os surdos mais jovens, que misturavam sinais da Cena e da Libras. Apenas para exemplificar, apresentamos um fragmento das transcrições de uma conversa com um dos moradores surdos em uma das visitas realizadas. A transcrição baseou-se no sistema de Rocha (2021). O trecho sem marcação consiste em falas ditas na língua Cena, já as que estão marcadas em *itálico* consistem em palavras ditas em Libras pelo sinalizante:

*Participante Surdo: Eu digo que sou surd@ e a mamãe (++) mamãe me ajuda lá, as vezes ela viaja comigo. Eu vou e volto sozinh@ sempre.*

*Pesquisadora: Você não compra nada aqui?*

*Participante Surdo: Em Jaicós, sim! Em Várzea Queimada é muito cara a comida. Lá em Jaicós pago pouco.*

**Fonte:** Dados de pesquisa

O excerto transcrito acima nos mostra o uso concomitante das duas línguas de sinais e nos dá pistas de uma possível complexidade nos processos de escolarização. Não há aqui a pretensão de tecer uma discussão sintática sobre a estrutura da Cena, já que não é o objetivo maior deste trabalho. O intuito foi apenas ilustrar as construções realizadas pelos moradores surdos e um dos possíveis efeitos dos cursos de Libras, ocorridos há quase 15 anos, com a intervenção das freiras, em que constatamos a incorporação de sinais da Libras no vocabulário de alguns dos surdos da comunidade. Esse fenômeno se tornou mais visível ao acompanharmos as aulas da turma de surdos da comunidade na EJA.

A respeito da turma de EJA multisseriada para estudantes surdos, desde sua criação, segundo gestores da escola, os professores eram celetistas e desconheciam a língua de sinais Cena. Dessa forma, a língua de sinais utilizada e ensinada era a Libras para o ensino de Português escrito e de Matemática. Essa abordagem continuou a ser adotada, mesmo com a lotação de um professor efetivo.

Nas aulas observadas, vimos que não havia a presença de intérprete Cena-Libras, e a comunicação entre professor e alunos era feita apenas e diretamente em Libras, além da escrita em Português. Mesmo com o trabalho docente voltado para o ensino da Libras, a língua utilizada entre os alunos era a Cena. Dessa forma, no ambiente de sala de aula, as duas línguas de sinais estavam presentes, mas notamos que, em muitos momentos, havia incompreensão na interação entre alunos e professor, principalmente entre os estudantes surdos mais velhos. Houve momentos da observação em que os alunos surdos que tinham mais fluência em Libras intervinham em alguns diálogos entre o professor e algum outro aluno surdo, o que ocorria quando notavam, por exemplo, incompreensão no que era requerido nas atividades impressas ou nas questões escritas no quadro.

Almeida-Silva e Nevins (2020) apresentam em sua pesquisa a relação dos surdos mais velhos com a Libras. Os autores perceberam que alguns surdos tinham resistência em aprender “novos sinais” e preferiam se comunicar apenas em Cena. Com isso, era necessária a presença de algum familiar ouvinte ou

surdo sinalizante da Libras para estabelecer comunicação entre os surdos e os pesquisadores.

Durante a permanência na escola, identificamos, nas aulas assistidas, que o trabalho desenvolvido em sala de aula é cooperativo; os estudantes surdos contribuem ativamente uns com os outros na resolução de atividades, os mais jovens ajudando os mais idosos. A intervenção do professor era individual e prioritária para os alunos mais velhos, que apresentavam maior dificuldade em sinalizar em Libras e escrever em Português. Notamos que o livro didático não é utilizado na turma dos estudantes surdos; o material trabalhado nas aulas consistia em atividades impressas trazidas pelo professor e que eram respondidas coletivamente. Além disso, havia também atividades escritas no quadro e anotadas nos cadernos pelos surdos.

Observando a interação dos alunos e as suas produções, notamos que a maioria deles não estava completamente alfabetizada. Em termos de escrita, eles sabiam apenas escrever o próprio nome e reproduzir no papel o que estava disposto no quadro. Contudo, alguns estudantes mais velhos enfrentavam desafios para reconhecer a diferença entre letra de forma e letra cursiva, como também para diferenciar a escrita de algumas letras como P e B, T e F. Perguntando ao professor, não obtivemos respostas claras que justificassem essa dificuldade e, pelas observações, consideramos que talvez pudesse estar relacionado à perda de visão ou à precária iluminação da sala. Era recorrente os alunos se levantarem e se dirigirem à frente para perguntar ao professor se a palavra estava escrita corretamente, ou então verificar o caderno do colega ao lado e perguntar, através da datilologia utilizando o alfabeto manual, com qual letra começava determinada palavra.

Durante as aulas observadas, vimos que as atividades impressas eram focadas no uso do alfabeto manual e também se concentravam na memorização de léxicos da Libras e do Português. Nas atividades havia recursos visuais, como imagens e desenhos dos sinais e do objeto. Os temas das atividades durante o período observado foram: cores, números, saudações (cumprimentos) e animais. Além disso, o professor disponibilizava jogos, como dominó e bingo em Libras, para estimular a memorização dos sinais também relacionados aos mesmos grupos semânticos estudados.

Um outro aspecto identificado se refere à frequência dos alunos. Durante a pesquisa, observamos 26 horas/aula distribuídas em 13 dias letivos no ano de 2023 e, nesse período, constatamos a participação irregular dos homens surdos

da turma. Enquanto as mulheres estiveram presentes em todos os encontros, os homens participaram apenas da metade dos encontros. Isso pode ter impactado na progressão dos conteúdos, visto que o professor costumava retomar o que foi visto na aula anterior, e essa revisão ocupava quase todo o turno de aula.

Dentre as justificativas para as faltas e a evasão, encontramos relatos sobre a necessidade de auxiliar no sustento da família e, também, a dificuldade de comunicação e compreensão dos assuntos trabalhados em sala. Franco (2023), ao analisar a evasão dos alunos surdos na comunidade quando eram jovens, enfatizou em seu estudo o preconceito vivido pelos estudantes surdos, principalmente por não entenderem o que o professor queria dizer e por não serem respeitados por seus colegas de turma. A autora apresenta, em entrevista com um dos surdos, elementos dessa vivência: “Então, com 11 anos, eu parei de estudar, porque a maioria era ouvinte e eu não entendia o que se dizia na sala. Porque era muito ruim, era só com muitos ouvintes, todo mundo falando” (FRANCO, 2023, p. 177).

Esse fenômeno não foi algo restrito apenas à comunidade de Várzea Queimada. Pesquisas sobre a educação de estudantes surdos mostram os desafios enfrentados por eles durante sua escolarização, relacionados a aspectos como a língua e abordagens metodológicas no ensino que não consideram as especificidades dos alunos surdos (MOURA, 2000; ROCHA, CUNHA e SOUZA, 2024).

As narrativas apresentadas na pesquisa de Franco (2023) também foram observadas no nosso estudo no que diz respeito ao contexto social dos homens surdos que frequentam a classe da EJA. Ou seja, os desafios na comunicação com o professor e a carga laboral foram justificativas apresentadas pelos alunos para a pouca participação nas aulas. Assim, o ambiente multilíngue – envolvendo a Cena, a Libras e o Português – não pareceu ter se constituído como dinâmico e atrativo para a permanência desses estudantes na escola.

Fora do ambiente de sala de aula, observamos se a escrita em português também estava presente em outros contextos sociais dos quais os estudantes surdos participavam. E, nessa perspectiva, notamos que as pessoas surdas mais jovens costumam usar redes sociais para se comunicarem e também para divulgar a venda de produtos orgânicos dos roçados de suas famílias ou roupas e adereços. Assim, esses jovens utilizavam a escrita nas redes sociais para descrever os produtos que estavam vendendo e, ainda, para descrever suas rotinas ou contar sobre outras atividades que aconteciam em Várzea Queimada. Assim, a

participação dos moradores surdos em práticas de letramentos se tornava parte da rotina por meio das redes sociais.

Os dados identificados neste estudo nos mostram que ainda há muito a ser estudado e discutido no que diz respeito à educação de surdos em regiões que utilizam outras línguas de sinais e na construção de políticas públicas que apoiem a escolarização por meio do uso de línguas de sinais nessas comunidades.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, desenvolvido com o intuito de compreender a educação de surdos na comunidade de Várzea Queimada, revelou um cenário educacional diverso e, ao mesmo tempo, distinto das práticas escolares mais comuns quando comparadas aos contextos predominantes no Brasil.

Esta pesquisa possibilitou compreender nuances da comunidade de Várzea Queimada, tanto em termos de seu contexto social quanto de como ele se reflete no processo de escolarização e no ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Destacaram-se aspectos como a posição que a Libras ocupa, a comunicação entre surdos e ouvintes na língua de sinais Cena, a representação da surdez para os familiares dos surdos, as influências externas na educação dos surdos e certa resistência ao uso da Cena.

Os resultados permitiram compreender um pouco mais sobre as relações sociais na comunidade, especialmente em relação às atividades laborais e à participação das pessoas surdas nos processos de escolarização. Durante a permanência em sala de aula, identificamos que surdos de idades distintas estudam juntos em uma turma multisseriada, onde se utilizam as línguas Cena, Libras e o Português na modalidade escrita. Esse ambiente multilíngue escolar evidencia a pluralidade linguística existente no Brasil e ressalta a importância de discutir e criar políticas educacionais que contemplem as especificidades linguísticas, identidades e culturas locais.

Por fim, ressaltamos que ainda há muito a ser explorado sobre os processos de educação de surdos no Brasil. Este estudo mostra o quão diversa e plural é a comunidade surda. O contexto educacional e social identificado em Várzea Queimada pode contribuir para a construção de políticas públicas educacionais que valorizem cada vez mais a diversidade e incluam as pessoas surdas em diferentes contextos sociais e linguísticos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, A. I. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1029-1053, out.-dez. 2020.

ALMEIDA-SILVA, A.; ARAÚJO, N. F. M. *et alli.* (orgs.). **CENA**: Dicionário Visual da Língua de Sinais de Várzea Queimada: edição com libras, português e inglês. Teresina: CCOM, Governo do Estado do Piauí, 2023.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: Reading and Writing in One Community. London; New York, NY: Routledge, 1998.

FRANCO, T; FORTES-LUSTOSA, A. V. M; ARAÚJO, N. F. M. Escolarização Do Surdo Plurilíngue De Várzea Queimada/PI (Concepção Dos Professores). **Anais do 9º Congresso Brasileiro de Educação Especial CBEE e 9º Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. 2021.

FRANCO, T. **O processo de inclusão social de surdos plurilíngues (cena/ libras/português) no povoado Várzea Queimada/PI**. Tese De Doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2023.

GEE, J. P. Literacy Crisis and the Significance of Literacy. In: GEE, J. P. (ed.). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996. p. 31-49.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.42 dez., p.13-79, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Jaicós. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/jaicos/panorama>. Acesso: 29 de ago. 2023.

MOURA, M. C. Cap. 2 Algumas considerações sobre a surdez e o indivíduo Surdo numa perspectiva histórica. IN:MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Revinter: Rio de Janeiro, 2000, pp. 15-98.

PEREIRA, E. L. **"Fazendo cena na cidade dos mudos"**: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. Tese de Doutorado. Centro

de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, SC, 2013.

PAPEN, U. TUSTING, K. Using ethnography and ‘real literacies’ to develop a curriculum for English literacy teaching for young deaf adults in India, **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1585756>

ROCHA, T. C. C.; CUNHA, L. S.; SOUZA, M. J. A. F. A alfabetização de estudantes Surdos através da Libras. **Olhares & Trilhas**, v. 26, n. 2, p. 1–27, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2024v26.n.2.73762>

ROSENBAUM, M. **A gente transforma. Várzea Queimada: Espírito, Matéria e Inspiração**. Bradesco. Ministério da Cultura. São Paulo: 2016.

SILVA, D. S.. **Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas sinais no Brasil**: o caso da Cena (Jaicós – PI) e da língua de Caiçara (Várzea Alegre – CE). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2021.

SILVA, D. S. QUADROS, R. M. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127 oct. 2019.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview**. Reissue edition ed. Long Grove, Illinois: Waveland Press, 1979.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. 1. ed. New York: Cengage Learning, 1980.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge Cambridgeshire; New York: Cambridge University Press, 1984.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.017

## PROCESSO FORMATIVO DO LEITOR: DA ALFABETIZAÇÃO À LEITURA CRÍTICA A PARTIR DE UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Luciana da Silva Almeida<sup>1</sup>  
Letícia Rangel de Azeredo<sup>2</sup>  
Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira<sup>3</sup>  
Tatiane Almeida de Souza<sup>4</sup>

### RESUMO

A formação de leitores competentes durante o processo de alfabetização é um desafio multifacetado que requer uma compreensão profunda do sistema alfabético e suas práticas sociais. Nesse contexto, acredita-se que a leitura não se limita à decodificação de um código linguístico, mas é uma ação social que ganha significado a partir das experiências, concepções e interpretações do leitor. No entanto, o domínio do código, possibilitado por uma alfabetização voltada para o letramento, é fundamental para a compreensão e interpretação do texto. Com base nessa premissa, este trabalho discute, a partir de uma análise bibliográfica de estudos publicados nos anais do IX CONEDU (2023), no GT – 8: Linguagens, Letramento e Alfabetização, a importância da formação de leitores críticos no processo de alfabetização. Considerando os postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), referente à formação de leitores, a alfabetização deve se concentrar na compreensão da leitura e na produção escrita. Para embasar e fundamentar

1 Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, almeida.92luciana@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, leticiarangel645@gmail.com;

3 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, eduardamacielnogueira@gmail.com;

4 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tatiamealmeidauenf@gmail.com;

este estudo, recorreremos a autores como Freire (1994), Koch (2011/2018), Mortatti (2018), Soares (2018), entre outros, que destacam a importância de ressignificar as práticas de leitura na formação de alunos-leitores, considerando as necessidades contemporâneas. Como resultado principal, destaca-se que os trabalhos analisados apontaram que a utilização de práticas pedagógicas significativas e prazerosas é essencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico dos alunos. Além disso, integrar diferentes habilidades comunicativas e valorizar o pluralismo linguístico também são considerados fatores importantes para a formação de leitores competentes.

**Palavras-chave:** Formação de Leitores, Alfabetização e Letramento, Competências Sociolinguísticas.

## INTRODUÇÃO

A formação de leitores competentes durante o processo de alfabetização é um desafio multifacetado que requer uma compreensão profunda do sistema alfabético e suas práticas sociais. A leitura, sob a perspectiva interacionista, é vista como um processo altamente ativo, exigindo do leitor competências linguísticas e socioculturais para a construção de sentido a partir de um texto. Nesse contexto, a leitura transcende a simples decodificação de um código linguístico, constituindo-se como uma ação social que adquire significado a partir das experiências, concepções e interpretações do leitor.

Assim, embora o domínio do código, viabilizado por uma alfabetização orientada para o letramento, seja essencial para a compreensão e interpretação do texto, o letramento vai além da habilidade de ler e escrever. Envolve a capacidade de compreender, analisar e criticar, permitindo ao indivíduo participar ativamente da sociedade e do seu próprio processo de aprendizagem.

Com base nesta premissa, este estudo objetiva discutir a importância da formação de leitores críticos no processo de alfabetização, com destaque para a necessidade de práticas pedagógicas significativas e prazerosas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico dos alunos em relação à leitura. O problema central a ser investigado é como desenvolver práticas pedagógicas que formem leitores críticos e proficientes no contexto da alfabetização, alinhadas aos postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A temática justifica-se pela urgência em desenvolver práticas de leitura que não apenas visem à decodificação de textos, mas que promovam um engajamento crítico e reflexivo dos alunos. Em um mundo cada vez mais complexo e mediado por textos, a capacidade de ler, interpretar e criticar informações é essencial para a formação de cidadãos plenos e conscientes de seu papel na sociedade. A leitura crítica permite que os indivíduos participem de forma ativa e informada nas diferentes esferas sociais, contribuindo para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para alcançar este objetivo, a metodologia adotada inclui uma análise bibliográfica de estudos publicados nos anais do IX CONEDU (2023), especificamente no GT - 8: Linguagens, Letramento e Alfabetização. Autores como Freire (1994), Koch (2011/2018), Mortatti (2018) e Soares (2018), entre outros, foram utilizados como referencial teórico para fundamentar e embasar este

estudo, destacando a importância de ressignificar as práticas de leitura na formação de alunos-leitores, considerando as necessidades contemporâneas.

## A LEITURA COMO AÇÃO SOCIAL

Os estudos acerca da leitura representam uma grande compilação de diversas teorias e conceitos, pois além de ser uma atividade de alta complexidade, a leitura também se centra no campo da interdisciplinaridade, ou seja, é uma ação que perpassa por diversas áreas do conhecimento.

Ao longo do tempo e dos avanços nos estudos da língua e da linguagem, ler assumiu distintas concepções e postulados, mas, de modo generalista, essas concepções são frutos do entendimento do que é a língua/linguagem e o sujeito que dela se utiliza.

A língua entendida como uma representação do pensamento caracteriza o texto como um produto lógico, uma espécie de representação mental (Koch, 2018), e a leitura passa a ser compreendida como uma atividade também lógica. Nesse sentido, a língua enquanto um código (lógico) exige uma decodificação pelo receptor (leitor ou ouvinte), de maneira que seja estabelecida uma relação dialógica.

Partindo da premissa dialógica, o texto sendo uma unidade linguística/manifestação da linguagem, é compreendido como um produto social e cultural (Marcuschi, 2008, p. 71) que não se restringe a um emaranhado de palavras, mas caracteriza-se como uma unidade de sentido; e a leitura se estabelece como uma atividade extra código, isto é, está relacionada à construção de sentidos a partir das experiências do leitor, do contexto, da cultura, da própria interação entre os interlocutores e outros.

No âmbito da história dessa atividade, a noção da leitura enquanto um processo passivo (que foi defendido por muitos anos), assim como elucidado por Hillesheim (2011, p. 308), se mostra insuficiente, pois esses conceitos primários que consideram apenas a capacidade de apropriação do texto por parte do leitor não dão conta de explicar a construção de sentidos a partir das experiências e outras leituras do leitor.

Em contrapartida, em consonância com a perspectiva sociointeracionista da língua e refutando o papel passivo do leitor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza **um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.** Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (Brasil, 1998, p. 41 grifos nossos).

Nesse contexto, a partir da perspectiva dialógica/sociointeracionista o texto, leitor e a própria leitura se inserem dentro de um cenário complexo de troca de sentidos. Nesse viés, Koch (2011) afirma que:

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. **A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos,** que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização no interior do evento comunicativo (Koch, 2011, p. 11 grifos nossos).

Portanto, ler é uma ação altamente complexa que não se restringe somente à decodificação de um código, mas engloba o processo de extração de ideias, a compreensão e a produção de sentidos. Além disso, abarca também a capacidade de fazer inferências e de relacioná-las com outros textos e com experiências de vida.

Freire (1994) declara que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, por este motivo os conhecimentos provenientes das experiências do leitor são parte basilares no processo de ler um texto propriamente escrito. De acordo com o autor, só é possível ler as palavras a partir do momento em que damos nomes às coisas, lemos os contextos e os sentidos. Referindo-se à própria experiência, Freire (1994, s/n) expõe que “A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular”. Isso significa que as experiências enquanto sujeito social atribui muito valor e significado ao texto.

Ampliando a discussão sob o prisma escolar, a leitura pode ser entendida como uma atividade de aproximação e acesso ao conhecimento, pois acredita-se que o acesso e domínio da forma escrita levam o leitor à participação social e atuação cidadã, tendo em vista que grande parte das informações e conhecimentos disseminados no mundo são constituídos por meio da língua escrita. Nesse sentido, Antunes (2003) ressalta:

Ter acesso à palavra escrita representa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal. É nessa linguagem formal que, em qualquer país, estão escritos os códigos, as leis, os regimentos, os ensaios científicos – tudo, enfim, que faz parte da organização e do funcionamento dos grupos. Daí o caráter de exclusão do analfabetismo: ele priva as pessoas de um tipo particular de informação. (Antunes, 2003, p. 76).

A ação de ler no mundo contemporâneo passa a ser uma necessidade social que revela as muitas facetas do ‘existir’, isto é, oportuniza ou não a participação mínima em decisões políticas, na compreensão dos processos que subsidiam as práticas civilizatórias e que perpassam a existência humana.

Silva (1981) ao se debruçar nos estudos acerca da leitura sob a perspectiva filosófica e psicológica do ato de ler, afirma que a efetiva leitura se dá a partir da participação, o que significa que o texto representa o encontro entre o homem social e a realidade sociocultural em que está inserido.

Portanto, compreender a leitura como ação social implica em reconhecer que o domínio do código é apenas ponto de partida do processo e que ler significa construir sentidos a partir de concepções e vivências do leitor. Essa construção de sentidos pode ser constituída por intermédio dos conhecimentos linguísticos, extralinguísticos, culturais, sociais, políticos e ideológicos. Assim, entende-se que a leitura enquanto ação social diz respeito não somente ao domínio do código linguístico, mas ao que esse domínio pode proporcionar e ao que ele de fato viabiliza ao leitor, afinal, grande parte da interação com o mundo é mediada pelas palavras.

## ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

A autora Magda Soares (2018), uma das principais referências brasileiras nos estudos que envolvem a alfabetização, entende a alfabetização como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve “[...] aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita” (Soares, 2018, p. 24). Para a autora, o processo de aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos fundamentais, que são: a alfabetização e o letramento. Para ela, são processos diferentes, que possuem suas próprias especificidades, mas que são interdependentes e indissociáveis.

No Brasil, diferente de outros países, as discussões em torno do letramento sempre aparecem atreladas ao conceito de alfabetização, o que muitas vezes acaba gerando confusões em relação às especificidades desses dois processos (Soares, 2018). Nessa perspectiva, a autora afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas 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, 2018, p. 44-45).

Para que um indivíduo seja considerado alfabetizado ele precisa saber decodificar e codificar o código alfabético, em contrapartida, para ser letrado ele precisa saber fazer uso deste código nas práticas sociais de leitura e de escrita, uma vez que não basta saber ler e escrever de forma simples. É preciso, então, compreender, interpretar e usar esses conhecimentos de forma crítica e significativa em diferentes situações e contextos sociais. Portanto, o letramento envolve a articulação entre leitura e escrita e a vida social e cultural, possibilitando que o indivíduo atue de forma ativa na sociedade.

Nesse sentido, a alfabetização torna-se o ponto de partida para a formação de leitores competentes. Para desenvolver essa habilidade nos alunos faz-se necessário ensinar a ler, mas também ensinar a gostar de ler. De acordo com Mortatti (2018), o gosto pela leitura não é algo inerente à criança e sim construído, ou seja, o gosto se forma a partir das experiências de leitura que a criança experimenta. O professor desempenha um papel de suma importância nesse processo, pois para formar leitores ele precisa ser um leitor crítico e competente.

Mortatti (2018) afirma que o professor deve desempenhar duas funções, a saber: articular princípios e práticas sobre a leitura. Isso é, além do domínio dos conhecimentos teóricos sobre a literatura, é fundamental que o professor também vivencie e transmita envolvimento com a leitura na sua prática cotidiana no ambiente escolar. Além disso, a autora ressalta que a leitura precisa ser introduzida de forma ativa na sala de aula para fomentar nos educandos o gosto e o prazer de ler. Para isso, torna-se necessário criar condições para que eles consigam sentir prazer no ato de ler.

Segundo Mortatti (2018), é preciso considerar a diversidade como princípio na escolha e no uso dos textos literários. Ou seja, é importante que os alunos tenham contato com diversos tipos de textos e gêneros textuais para que desenvolvam plenamente as habilidades de leitura e reflexão e que futuramente se desenvolvam não só como leitores competentes, mas também se tornem indivíduos críticos e conscientes. Para a autora, as leituras que despertam o interesse dos alunos devem ser consideradas e valorizadas no processo educacional, uma vez que podem auxiliar como ponto de partida para fomentar discussões que envolvam os alunos.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cuja versão final foi homologada em 2018, é um documento de caráter normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para que o educando desenvolva ao longo da sua trajetória escolar na Educação Básica (Brasil, 2018).

A Base assume algumas perspectivas em relação à leitura, especialmente se considerarmos a concepção enunciativo-discursiva da linguagem que é adotada pelo documento, que dialoga com a noção de complementação entre alfabetização e letramento. No documento, portanto, a leitura é entendida como uma prática dialógica multissemiótica, as atividades de leitura devem ser realizadas sempre a partir de um contexto pré-estabelecido, o texto deve estar em posição de centralidade e deve-se considerar seu contexto de produção.

Tais pressupostos, em linhas gerais, corroboram para o entendimento de que não basta o aluno dominar o código linguístico, é necessário que ele faça uso produtivo deste código e desenvolva competências leitoras que o auxiliem na vida social. No âmbito da alfabetização e do letramento, de acordo com o documento:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Nesse contexto, é fundamental que os alunos aprendam a ler e escrever de forma eficiente, visto que essas habilidades são essenciais para que eles se desenvolvam em todas as áreas do conhecimento. Ao aprender a ler e escrever, os alunos participam ativamente da cultura letrada. Isso significa que eles

passam a ter acesso às informações que circulam na sociedade, equipados de condições para interpretar, analisar e criticar essas informações.

Portanto, apesar de adotar uma perspectiva contemporânea acerca de diversas temáticas, acredita-se que a BNCC contribui apenas em certa medida para o fomento de novas perspectivas no que tange à formação integral do leitor. Isso porque, ao não fornecer suporte e direcionamento para que o professor desenvolva as práticas leitoras de maneira produtiva, afasta o campo teórico da prática docente, uma vez que os conhecimentos específicos acerca da leitura são evidenciados nas licenciaturas de línguas, mas não são comumente fortalecidos nas demais licenciaturas.

## METODOLOGIA

O estudo começa com uma revisão bibliográfica das teorias postuladas por autores como Freire (1994), Koch (2011/2018), Mortatti (2018), Soares (2018), dentre outros, que destacam a importância de ressignificar as práticas de leitura na formação de alunos leitores, durante o ciclo de alfabetização e letramento.

A partir dessa revisão de literatura, adotou-se a abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório, realizando um levantamento de estudos publicados nos anais do IX CONEDU, no Grupo de Trabalho 8 – Linguagens, Letramento e Alfabetização.

Estabeleceu-se como marco temporal o ano de 2023 tendo em vista o lançamento do programa federal – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – que é uma política criada pelo Ministério da Educação. Essa política possui como principal objetivo a alfabetização plena das crianças até o final do segundo ano do Ensino Fundamental e, dá uma especial atenção a recuperação das crianças matriculadas no terceiro, quarto e quinto ano, que passaram pelo período pandêmico.

Apesar de apresentar tais objetivos, o programa federal não apresenta uma vinculação efetiva entre o processo de alfabetização e a formação de um leitor a partir de experiências sociais com o texto. Portanto, buscamos compreender se, e como, as pesquisas no campo da alfabetização e da formação do leitor vem discutindo tal temática.

Considerando que o GT 8 do IX CONEDU é composto por 367 artigos, para a coleta de dados considerou-se num primeiro momento os estudos que abordam a palavra 'leitura' no título, assim, após a aplicação do primeiro filtro,

houve uma redução para 70 artigos, contudo, ficou constatado que muitos artigos não estavam alinhados a finalidade desta pesquisa, cujo objetivo é realizar um levantamento dos trabalhos que versam sobre a formação de leitores e as práticas de letramento durante o processo de alfabetização.

A partir disso, utilizou-se um segundo filtro, com a palavra-chave ‘formação de leitor’ e, o *corpus* desta pesquisa ficou então composto por sete trabalhos. Os dados levantados foram organizados evidenciando os temas, objetivos de pesquisa, metodologia utilizada e resultados apresentados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos que compõem os anais do Grupo de Trabalho (GT) 8 do IX CONEDU 2023, abordam temas relacionados a Linguagens, Letramento e Alfabetização. Nessa perspectiva, os estudos apresentados discutem diversos aspectos relacionados, contudo, para a análise do presente estudo, buscou-se analisar apenas as pesquisas que discutiam a alfabetização e a formação do leitor.

Aqui, nos valem da perspectiva de alfabetização e letramento apresentada por Soares (2018) que enfatiza que a primeira é o processo de aprendizagem da habilidade básica de ler e escrever, enquanto letramento vai além, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar, analisar e criticar textos. O letramento é um processo contínuo que permite ao indivíduo participar ativamente da sociedade e do seu próprio processo de aprendizagem.

Articulamos essas concepções ao que preconiza Koch (2011) e Marcuschi (2008), no que tange a perspectiva sociointeracionista, que enfatiza a interação social e histórica na construção de sentido em textos e na prática da leitura. Assim, ao articular essas perspectivas, a formação de leitores competentes envolve não apenas o domínio técnico da leitura e escrita (alfabetização), mas também a habilidade de interagir criticamente com os textos (letramento). A prática pedagógica deve, portanto, integrar essas dimensões, promovendo atividades que estimulem a reflexão crítica e a interação social.

Seguindo tais perspectivas, seguimos para a composição do *corpus* deste trabalho que após a aplicação do filtro ‘formação de leitor’, ficou composto por sete trabalhos. Os dados, que podem ser observados no quadro abaixo, evidenciam os temas, objetivos de pesquisa, metodologia utilizada e resultados apresentados.

**Quadro 1** – Formação de Leitores na Alfabetização

	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
1.	<u>A importância do letramento literário na escola para a formação de leitores</u>	Analisar a importância do letramento literário na escola para a formação de leitores.	Estudo de caráter qualitativo e de caráter bibliográfico	Ressaltam que a literatura é um instrumento poderoso para a formação de cidadãos conscientes de sua realidade social e política, permitindo compreender diferentes perspectivas, ampliar o repertório cultural e desenvolver habilidades críticas de análise e reflexão sobre a sociedade.
2.	<u>A leitura e a contação de histórias no processo de formação de leitores: a extensão em evidência</u>	Formar leitores questionadores, capazes de acionar processos que motivem o interesse pela leitura.	Pesquisa aplicada, projeto de extensão.	Ao final da leitura, as crianças, de forma observadora, fizeram comentários relevantes sobre a nossa relação com o meio ambiente.
3.	<u>As histórias em quadrinhos (hq's) da turma da Mônica e sua influência para a formação de leitores</u>	Analisar a influência das histórias em quadrinhos da turma da Mônica para a formação de leitores.	Pesquisa de cunho qualitativo, com caráter exploratório, bibliográfico e documental.	A pesquisa evidencia que as HQ's criadas pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa da turma da Mônica aplicado a formação leitora possui um papel importante desde de 1970, as histórias fascinantes e instigantes dessa turminha vêm chamando a atenção de todos, muitos adultos e adolescentes de hoje tiveram sua base nas leituras com os famosos gibis da turma da Mônica, sendo notável que, as histórias em quadrinhos além de ser um recurso não convencional para o ensino, sua utilização é de grande valia para a contribuição no processo da formação de leitores, desenvolvendo habilidades de autonomia, a criatividade e o interesse no processo da leitura.

	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
4.	<u>Contribuições da utilização da contação de histórias para a formação de leitores</u>	Discutir a utilização e inserção da contação de histórias não somente nas aulas de português, mas podendo contribuir em diversas áreas fazendo uma conexão e buscando otimizar a compreensão entre os conteúdos exigidos pelo currículo escolar.	Pesquisa bibliográfica	Observar a importância da inserção da contação de histórias enquanto ferramenta metodológica, levando em consideração os aspectos históricos, que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem significativa através da conexão e facilidade de fixação de conteúdos, resultando em uma avaliação positiva, no que diz respeito ao desenvolvimento contínuo e a construção do gosto pela leitura, influenciando na formação de leitores.
5.	<u>Leitura literária: mediações necessárias para a formação de leitores</u>	Discutir estratégias de mediação da leitura literária na infância, tanto no âmbito escolar, quanto familiar, com ênfase na ludicidade.	Pesquisa bibliográfica e de campo.	Considera-se oportuno evidenciar o papel do professor, como facilitador, mediador na formação de futuros leitores.
6.	<u>Livro aberto: práticas de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental potencializando a formação de leitores</u>	Apresentar as práticas de leitura literária desenvolvidas no Projeto Livro Aberto: viajando pelo mundo da leitura.	Estudo de caso.	Ficou explícito que o contato com a literatura, por meio de obras e gêneros diversos, permite ao estudante entrar no universo leitor, pois o letramento literário potencializa a alfabetização em todos os aspectos e forma leitores autônomos e fluentes.
7.	Os desafios da formação de leitores nos anos iniciais: relatos de professoras de Codó-MA	Discutimos os desafios enfrentados pelas docentes para formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental e as estratégias utilizadas para formar leitores.	Estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e relatos de experiências.	Dessa forma, dentre as dificuldades na formação de leitores relatados pelas professoras destacamos o alto índice de estudantes não alfabetizados conforme estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) e do não acompanhamento familiar.

Fonte - Elaborado pelas autoras, 2024.

Numa primeira análise, é possível destacar que os trabalhos reforçam a ideia de que a formação de leitores não se limita à decodificação de textos, mas envolve uma compreensão mais ampla e profunda, bem como a capacidade de

interpretar e criticar o que é lido. A prática de leitura e escrita é vista como um processo ativo e social, onde os leitores constroem significados a partir de suas experiências e interpretações pessoais. Marcuschi (2008) afirma que a leitura não é uma atividade solitária, mas uma prática social que se realiza em contextos culturais específicos, com propósitos comunicativos definidos.

Seguindo com a análise, constatamos que parte dos trabalhos não estavam constando na versão completa, por esse motivo, a análise foi feita apenas a partir dos resumos. Contudo, após a leitura dos sete trabalhos, pôde-se inferir que as práticas pedagógicas significativas e prazerosas são essenciais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico dos alunos.

De acordo com Koch (2018), a leitura deve ser vista como um processo ativo e colaborativo, onde os leitores constroem significados a partir de suas interações sociais e experiências pessoais. Koch (2018) afirma ainda que a interação é um elemento fundamental na construção do sentido textual, pois é por meio dela que os sujeitos negociam e constroem significados. Essa abordagem enfatiza a importância de criar atividades pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a troca de ideias entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

Em relação à análise proposta inicialmente nesta pesquisa, apenas o trabalho de nº 6, intitulado “Livro aberto: práticas de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental potencializando a formação de leitores”, discutiu de forma mais direta a importância de associar práticas pedagógicas de formação de leitores ao processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, destaca-se o que preconiza Mortatti (2018) ao afirmar que durante o processo de alfabetização e letramento a leitura literária deve ser incorporada às práticas pedagógicas de forma integrada, pois contribuirá de forma significativa para a formação de leitores críticos e reflexivos.

No que diz respeito ao problema definido inicialmente nesta pesquisa, onde buscou-se responder a partir das análises dos trabalhos, como desenvolver práticas pedagógicas que formem leitores críticos e proficientes no contexto da alfabetização. Os trabalhos mostraram que é essencial que as práticas pedagógicas integrem a leitura e a escrita como atividades significativas e sociais. Isso pode ser alcançado através de discussões em grupo, onde os alunos leem um texto e discutem suas interpretações e críticas, promovendo diferentes pontos de vista e desenvolvendo habilidades de argumentação e escuta ativa.

Além disso, a leitura dialogada, em que professores e alunos leem juntos e intercalam a leitura com questionamentos e reflexões, torna a leitura mais interativa e significativa. Esta prática está alinhada à BNCC, que valoriza a leitura como prática social e crítica. Marcuschi (2008) afirma que a compreensão textual é um processo colaborativo, onde múltiplos sentidos emergem da interação entre o texto e o leitor. Portanto, a leitura dialogada promove um entendimento mais profundo e crítico dos textos.

Outra opção é a produção de textos colaborativos, onde os alunos trabalham juntos para criar histórias, artigos ou poemas. Tais atividades incentivam a cooperação, a troca de ideias e a negociação de significados. Essas atividades permitem que os alunos experimentem a escrita de forma criativa e significativa, integrando as habilidades comunicativas e valorizando o pluralismo linguístico, como preconiza a BNCC.

Para Mortatti (2018), as práticas pedagógicas significativas e prazerosas são fundamentais para engajar os alunos e promover um desenvolvimento linguístico mais amplo e profundo. Essas práticas permitem que os alunos construam sentido a partir de suas experiências e interpretações pessoais, integrando habilidades comunicativas e valorizando o pluralismo linguístico.

Não houve trabalhos que discutissem o programa federal Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no entanto, as propostas apresentadas ressaltam, mesmo que de forma geral, uma visão sobre a formação de leitor que está vinculada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que enfatiza a importância da compreensão da leitura e da produção escrita no processo de alfabetização.

Contudo, as propostas apresentadas ao Grupo de Trabalho (GT) 8 do IX CONEDU 2023 e, que compõem o *corpus* desta pesquisa, contribuem de forma significativa para um processo de alfabetização e letramento que contemple em suas práticas pedagógicas a formação de leitores críticos, participativos e autônomos, entretanto, nos mostram também que há uma necessidade de ampliação de tais debates e de práticas mais efetivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância de promover debates e conhecimentos acerca da formação de leitores críticos no processo de alfabetização e letramento, este trabalho buscou discutir e investigar de que forma o desenvolvimento de prá-

ticas pedagógicas no contexto da alfabetização alinhadas à BNCC contribuem para a formação de leitores críticos e proficientes.

Assim, para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma análise bibliográfica de estudos publicados nos anais do IX CONEDU (2023), especificamente no GT - 8: Linguagens, Letramento e Alfabetização, bem como um estudo de revisão de literatura pautado nos pressupostos de teóricos como Freire (1994), Koch (2011/ 2018), Mortatti (2018), Soares (2018), dentre outros.

Após alguns procedimentos metodológicos, tais como a definição de um marco temporal (2023) e a utilização de filtros na busca por trabalhos que estivessem alinhados aos objetivos da pesquisa, constatou-se que embora sejam processos distintos, a alfabetização e o letramento ocupam parte importante na construção e desenvolvimento do leitor crítico e proficiente, pois ambos os processos, alinhados à práticas pedagógicas eficientes, auxiliam no desenvolvimento linguístico dos educandos.

Portanto, tanto os trabalhos analisados quanto os pressupostos teóricos adotados reforçam a ideia de que a formação de leitores não se limita à decodificação de textos, mas envolve uma compreensão mais ampla e profunda dos textos, bem como a capacidade de interpretar e criticar o que é lido. A prática de leitura e escrita é vista como um processo ativo e social, onde os leitores constroem significados a partir de suas experiências e interpretações pessoais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. 20 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/criancaalfabetizada/cartilha.pdf>. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Francisca Luana Sousa; CAVALCANTE, Maria Clara Sousa. As histórias em quadrinhos (hq's) da turma da mônica e sua influência para a formação de leitores. Anais IX CONEDU. **Realize Editora**: Campina Grande, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98528>>. Acesso em: out. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HILLESHEIM, Betina et al. Leitura: entre leitor e texto. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, 2011, p. 305-315.

IBIAPINA, Darkyana Francisca Ibiapina; PEREIRA, Ana Úrsula Farias. A leitura e a contação de histórias no processo de formação de leitores: a extensão em evidência. Anais IX CONEDU. **Realize Editora**: Campina Grande, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/95671>>. Acesso em: out. 2024.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. Cortez Editora, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. Editora Contexto. São Paulo, 2011.

LABAS, Kaline Oliveira; DA ROCHA BEZERRA, Elijane. A importância do letramento literário na escola para a formação de leitores. Anais IX CONEDU. **Realize Editora**: Campina Grande, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94980>>. Acesso em: out. 2024.

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

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

RODRIGUES, Vitória Dos Santos et al. Leitura literária: mediações necessárias para a formação de leitores. Anais IX CONEDU. **Realize Editora**: Campina Grande, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98330>>. Acesso em: out. 2024.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Jordânia Quirino De Sousa; NASCIMENTO, Dayane Soares do. Contribuições da utilização da contação de histórias para a formação de leitores. Anais IX CONEDU. **Realize Editora:** Campina Grande, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99470>>. Acesso em: out. 2024.

SILVA, Silvânia Maria Da. Livro aberto: práticas de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental potencializando a formação de leitores. Anais IX CONEDU. **Realize Editora:** Campina Grande, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98600>>. Acesso em: out. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento - nova edição.** 7ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2018. *E-book*. 192 p. ISBN 9788572449854. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572449854/>. Acesso em: out. 2024.

TORRES, Maria Nayara Oliveira; OLIVEIRA, Maria Evelta Santos de. Os desafios da formação de leitores nos anos iniciais: relatos de professoras de codó-ma. Anais IX CONEDU. **Realize Editora:** Campina Grande, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99620>>. Acesso em: out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.018

# O RESGATE DOS CONTOS DE FADAS COMO FACILITADOR DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Elenilda Gomes Rabelo<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho abordará a temática “O resgate dos Contos de Fadas como facilitador da aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, cujo objetivo é introduzir, nas práticas cotidianas em sala de aula, além de outras estratégias, os contos de fadas como elemento que facilitará a aquisição da leitura e da escrita. A experiência de contar histórias é uma espécie de investimento no psíquico do indivíduo. Tal experiência nos remete aos contos de fadas que, por muitos anos, foram esquecidos. Contar histórias é uma arte. Muitos leitores foram embalados e, provavelmente, ainda guardam na memória, a doce recordação da infância. Na perspectiva de uma dimensão maior de criatividade, esse tema traz à tona o resgate dos contos de fadas como incentivador e facilitador do processo de aquisição da leitura e da escrita, promovendo o resgate de uma estratégia até então deixada de lado nas práticas em sala de aula. Nesse sentido, será feito um levantamento bibliográfico, na perspectiva de resgatar as concepções teóricas e históricas sobre a leitura, a escrita e os contos de fadas ao longo do tempo. Quanto à metodologia, recorreremos à recepção e assimilação das crianças numa perspectiva de interação, a qual requer do professor, a mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situação de comunicação, para em seguida avaliar em que medida os contos de fadas poderão ser um facilitador do processo de aquisição da leitura e da escrita na sala de aula.

**Palavras-chave:** Contos de fada, Leitura, Escrita, Estratégias, Aprendizagem.

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Flórida Christian University, reconhecido no Brasil Pela UNAMA – Universidade da Amazônia – PA, [elenildarabeloelenilda@gmail.com](mailto:elenildarabeloelenilda@gmail.com);

## INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará a temática O resgate dos Contos de Fadas como facilitador da aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, cujo objetivo geral é introduzir, nas práticas cotidianas em sala de aula do Ensino Fundamental, os Contos de Fadas como estratégia para facilitar a aquisição da leitura e da escrita e na capacidade de a criança recriar a partir da imaginação.

Em torno do objetivo geral desencadearam outras ações pertinentes para a realização e concretização das atividades do projeto, como: compreender a prática das aulas de leitura e escrita e os recursos disponíveis como incentivo a estas aulas; analisar a relevância da inserção dos Contos de Fadas nas aulas de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sua contribuição como facilitador na aquisição da leitura e da escrita; mensurar a capacidade criativa dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração a introdução dos Contos de Fadas nas aulas de leitura e escrita, bem como sua compreensão e criatividade a partir da leitura, discussão e reprodução destes como forma de recriar a partir do imaginário.

Para isso, foi feita uma retrospectiva histórica das concepções teóricas e históricas sobre a leitura, a escrita e os contos de fadas ao longo do tempo, sob a fundamentação dos teóricos que abordam o assunto, como Bettelheim (2015), Freire (1985), Resende (1993), rego (1990), Foucambert (1994), entre outros.

Quanto à metodologia, recorreremos à recepção e assimilação das crianças numa perspectiva de interação, a qual requer do professor, a mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situação de comunicação, para em seguida avaliar em que medida os contos de fadas podem ser um facilitador do processo de aquisição da leitura e da escrita na sala de aula.

Durante décadas de estudos na educação brasileira, professores, pesquisadores discutem sobre o desenvolvimento da compreensão e fluência na leitura, sobretudo, sobre os processos que levam aos baixos índices de aprendizagem dos alunos.

O ato de ler favorece ao indivíduo a capacidade de se transportar para outros mundos, vivenciar novas culturas, fazer abordagens diversas entre o que ele já conhece e conhecimentos novos, obter instruções específicas para realizar tarefas ou simplesmente alimentar sua imaginação. Sobre isso, Freire (1989,

p. 11) afirma que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

O que nos impulsionou para a produção do trabalho é o baixo índice de alunos fluentes na leitura, nas turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais. Diante disso, o nosso foco deu-se em torno de um questionamento: Como facilitar esse processo de aquisição da leitura utilizando-se de estratégias que desperte o gosto e a curiosidade das crianças em meio a uma série de outros entretenimentos que os meios de comunicação proporcionam?

Em um primeiro ponto, destacamos a importância da contação de histórias para a formação da linguagem, um fenômeno social que se constrói mediante essas relações de contar e ouvir, um processo dinâmico, em constante transformação, permeado por diferentes vozes, ideologias e perspectivas. Aqui, o diálogo se caracteriza como a base da comunicação, é dialogando que construímos sentido para dentro desse cruzamento de ideias. No dialogismo, a leitura é vista como um processo interativo, onde o leitor dialoga com o autor e com o texto. O leitor ativa seus conhecimentos prévios, estabelece relações intertextuais e negocia sentidos (Bakhtin, 2003). É nesse rol que focamos nosso trabalho, oferecer um novo olhar sobre o processo de leitura e compreensão de mundo.

Na perspectiva de atender o propósito, nos atentamos a buscar estratégias favoráveis, como por exemplo, resgatar a leitura e a contação de histórias, como forma de estimular a imaginação e, conseqüentemente, despertar o interesse pela leitura.

Histórias como O Patinho Feio; A Rainha da Neve; Soldadinho de Chumbo; A Pequena Vendedora de Fósforos; Branca de Neve; Cinderela; A Bela Adormecida; Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; O Gato de Botas; Pequeno Polegar, entre outras, estão presentes na vida de muitos, e, quando seguida de um “Era uma vez...” desperta na criança e até no adulto, uma série de emoções, contribuindo para a compreensão no universo que nos cerca.

A experiência de contar histórias é uma espécie de investimento no psíquico do indivíduo. Tal experiência nos remete aos Contos de Fadas que, por muitos anos, foi esquecido. Contar histórias é uma arte. Muitos leitores foram embalados e, provavelmente, ainda guardam na memória, a doce recordação da infância. Tais estilos literários, têm em sua essência elementos que os caracterizam como histórias concisas, que entretêm e, além disso, traz temáticas que agregam leitores de todas as gerações e contextos culturais diferenciados.

Na perspectiva de uma dimensão maior de criatividade, esse tema traz à tona o resgate dos Contos de Fadas como incentivador e facilitador do processo de aquisição da leitura e da escrita, promovendo o resgate de uma estratégia até então deixada de lado nas práticas em sala de aula, para onde efetivaremos uma análise do trabalho do professor nessa questão fundamental, que agrega a inserção das estratégias de leitura e os mecanismos utilizados para viabilizar o processo de aquisição de forma prazerosa, compreensiva e crítica.

Ganha destaque aqui, a leitura no contexto educacional em que a escola seja o ambiente capaz de fomentar a necessidade e o gosto pela leitura como prática social e, assim, o estudante se torne hábil no processo e possa desempenhar papéis importantes dentro da sociedade. Por outro lado, quando essa instituição sustenta uma ideologia burguesa, fruto do capitalismo, compromete o processo de aquisição e desenvolvimento dessa habilidade.

A própria BNCC traz, de forma clara, a importância de proporcionar aos nossos alunos as mais diversas estratégias que facilitem o processo de assimilação e compreensão leitora.,

...proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Sabemos, pela prática constante e experiências vivenciadas em sala de aula que a leitura precede a escrita dentro de um processo interativo que leva o indivíduo à compreensão daquilo que está ao seu redor.

De acordo com Bamberger (1995), no processo de formação do indivíduo leitor, é fundamental a influência do professor, este deverá dar importância aos encontros com a literatura, estimular, apresentar obras, criar situações estimuladoras que favoreçam o processo e contemple discussões antes, durante e depois de uma aula de leitura.

As ações mencionadas acima vêm ao encontro do que chamamos de atitudes louváveis que contribuem para que o ensino da leitura não se torne uma atividade enfadonha, mas com caráter estimulante, capaz de provocar nos estudantes o desejo de ir além do decodificado.

Nesse processo, a dialogicidade através da contação de histórias, constitui-se numa relação ideal, abrindo espaço para a construção de estratégias que,

se bem direcionadas facilitará a compreensão dos fatos e a aquisição do código escrito.

Toda essa temática se sustenta em pressupostos para o projeto de ensino / estudo da literatura infantil como facilitador do processo de aquisição da leitura e da escrita, propostos por Nelly Novaes Coelho (2000), elencados abaixo:

- Concepção da criança como um ser educável, um aprendiz de cultura, enquanto dura o seu ciclo vital;
- Concepção de literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural;
- Valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura;
- Compreensão da leitura como um diálogo entre leitor e texto, estimulando as emoções, imaginário que pode levá-lo à informação imediata através da história, situação ou conflito gerando a curto ou longo prazo conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social;
- Compreensão da escrita como um ato-fruto da leitura assimilada e/ou da criatividade estimulada pelos dados de uma determinada cultura;
- Certeza de que os meios didáticos (estratégias, técnicas) dependem do grau de conhecimento do assunto que o usuário possua e da adequação entre esses meios didáticos e o assunto a ser trabalhado;
- Certeza de que a escola é o espaço privilegiado, em que devem ser colocados os alicerces do processo de autorrealização vital e cultural, que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice.

Diante de todos esses pressupostos, o tema se formula na perspectiva de facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita, ressaltando a responsabilidade da escola e, acima de tudo, do professor como mediador.

É fato que, ensinar a ler e escrever tem se tornado uma das maiores dificuldades encontradas pelos profissionais da educação, uma vez que ambos precisam, antes de tudo, serem estimuladas fazendo-se uso de estratégias que despertem o interesse e a curiosidade da criança. Tais estratégias precisam ser planejadas levando em consideração o contexto e as especificidades de cada indivíduo.

Diante disso, o trabalho justifica-se pela necessidade de compreender que a leitura é um processo que depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor; o objetivo; dentre outras.

Nesse contexto, a figura do professor se encaixa na contribuição para que a prática do ler e escrever sejam para o aluno um ato prazeroso. Para isto, quanto mais ricas as experiências de leitura, mais a criança estará próxima de alcançar seus objetivos.

Comprovadamente, as crianças aprendem a ler e escrever mais rápido, quando o convívio com a leitura é uma constante e, principalmente quando esse ato se converte em uma ação espontânea e estimulante, desencadeando momentos prazerosos.

Especificamente, no tocante à leitura em sala de aula, destacam-se aqui, os Contos de fadas como facilitador do processo de aquisição. Segundo Bettelheim (2015), estes são ímpares, não somente como literatura, mas como obras de arte inteligente, capaz de atribuir de forma profunda os mais ricos significados diante daquilo que se lê.

Nessa perspectiva, acredita-se que utilizar-se das mais variadas estratégias de estímulo à leitura, proporciona melhorias para a realidade que nos é apresentada. Daí acredita-se que a utilização dos Contos de Fadas entre essas estratégias, será uma forma de contagiar, uma vez que esse seja o objetivo maior: levar o aluno a apropriar-se do ler e escrever através da linguagem literária, o que se torna visível que, para o público infantil é necessário um empenho ainda maior da escola no que corresponde às propostas metodológicas utilizadas em sala de aula.

Priorizar o mundo fantasioso pode ser uma estratégia viável como forma de apropriação de valores e conhecimento. Isso porque os Contos de Fadas apresentam uma estrutura linear de fácil apreensão, especificamente para a aquisição da leitura e da escrita. Partindo desse pressuposto é que o referido trabalho se destina às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, tentando, além de outros fatores, despertar, através do imaginário, a capacidade de interpretar fatos e relacioná-los ao seu contexto e ampliação de horizontes. É certo que pelo encanto que os Contos de Fadas trazem, tais narrativas poderão encantar e envolver também o leitor adulto.

É notório no contexto educacional que a leitura penetra e transforma com maior liberdade o nosso meio na sala de aula, na biblioteca, em casa. Faz parte

da vida cotidiana, seja por necessidade de conhecimento, informação ou essencialmente por prazer.

Em nosso país, devido questões históricas, sociais, políticas e econômicas, a leitura nem sempre faz parte do cotidiano de nossas crianças. Daí surge a necessidade de a escola incentivar os leitores em formação. Mas até que ponto a escola está cumprindo esse papel? São visíveis também as dificuldades encontradas por ela, no tocante ao incentivo à leitura.

Entre elas destacam-se a pequena quantidade de material a ser lido em sala de aula; a má qualidade do material a ser lido; a concorrência dos meios de comunicação de massa; o conflito tempo – cronograma – programa e livro didático na sala de aula; o incentivo à leitura feita através de moldes da memorização, do “dar” e “tomar” lição, fazendo com que este hábito que deveria ser prazeroso, torne-se enfadonho.

Nesse sentido, a busca por soluções que favoreça o gosto pela leitura tornou-se uma constante entre estudiosos, pesquisadores e professores que entendem a leitura como um instrumento necessário para o processo contínuo de autoformação, apreensão de conhecimentos, levando o aluno a questionar, discordar, debater, criticar, enfim, extrapolar o que lê.

O que se percebe é que o grande déficit na educação, hoje, se dá pela falta de domínio da leitura e escrita dos educandos, resultando numa série de consequências tanto para o aluno como para a escola, como é o caso das evasões e reprovações comprovadas através de estatísticas, nas quais registram casos de alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita. Esse é o nosso propósito: trazer uma reflexão acerca da importância da leitura. A compreensão deste ato reflete automaticamente no desenvolvimento crítico e reflexivo do meio em que estamos inseridos.

Nessa perspectiva de reflexão sobre o ato de ler, propomo-nos resgatar através dos Contos de Fadas, o mundo mágico a que a leitura nos encaminha, uma vez que, historicamente, os Contos de Fadas fazem parte da cultura universal, cabendo à escola assumi-lo, uma vez que este recurso didático irá permitir às crianças uma aproximação maior com o universo da leitura, apropriando-se de suas características construtivas, levando-as, através da contação de histórias, a elaboração de construções sintáticas mais complexas, o uso de um vocabulário rico e o detalhamento de ações na criação de novas histórias.

Embora o mundo do cinema tenha revolucionado a criançada com toda a sua magia, Tahan (1996, p. 16) já dizia que “a arte de contar histórias encanta

crianças, adultos ricos, pobres, sábios e ignorantes, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias dando-lhes vida e cativando a atenção”.

É do nosso conhecimento que há uma infinidade de gêneros que embeleza o imaginário da criança, mas é evidente, através de experiências, que os Contos de Fadas conseguem adentrar à imaginação e recriar situações expostas numa história. E mais uma vez Tahan (1996, p.38) expõe que, “o ato de contar histórias, é utilizada como veículo de verdades eternas”. Mediante afirmação, percebe-se que a contação de histórias resiste ao tempo, perpassa pela herança cultural de uma comunidade, passando de geração a geração.

A contação de histórias proporciona à criança um amadurecimento e automaticamente uma sedimentação dos fatos com mais clareza, levando essa mesma criança a dar vida e criatividade a novas realidades.

Segundo COELHO (2000, p. 54),

O maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Essa tem sido a conclusão da psicanálise, ao provar que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional.

Para a autora, é nesse processo de amadurecimento que a criança se constrói e os contos de fada podem ser decisivos para a sua formação em relação a si mesmo e ao mundo à sua volta. E complementa “...o maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social” (COELHO, 2000, p. 54).

É comum acharmos que para contar bem uma história, a primeira coisa a fazer é cuidar da voz ou criar uma ambientação, mas tem algo que nós subestimamos e que influencia diretamente nesse ar natural que alguns contadores têm, que é o envolvimento do contador com a história, a relação íntima que ele consegue criar com a história que ele vai contar e aí nos perguntamos: como criar esse envolvimento que é tão importante? A resposta pode ser exemplificada com os Contos Tradicionais / Contos de Fadas, os quais despertam na criança curiosidade, captação de dados sobre personagens, ambiente, gerando um envolvimento individual de acordo com cada indivíduo, suas experiências, é como se ela entrasse dentro da história e a história entrasse nela.

Além disso, as histórias ganham corpo e estilo através da linguagem poética, a qual gera conexão entre o real e o imaginário da criança, possibilitando-a fazer relação com fatos já vivenciados, seja em casa, no bairro, na escola.

Ao professor compete estar atento porque, para uns, o livro faz parte da vida e, para outros, é um ilustre desconhecido. É preciso então, trabalhar partindo do princípio de exploração deste recurso desde a capa, estendendo-se à contracapa, folha de rosto, texto, ilustração etc.

Levar o aluno a ler, escrever e contar os contos tradicionais infantis o fará apropriar-se da linguagem literária do autor e da estrutura desse gênero de narrativa.

REGO (1990, p. 44) argumenta:

...para uma criança cujas interações com a leitura e a escrita iniciaram-se anteriormente ao domínio do código, permitindo-lhe uma intimidade com a natureza da língua escrita, o tornar-se alfabetizado envolve muito mais do que simplesmente escrever frases ou ser capaz de ler os textos da cartilha.

Em relação ao recurso didático que se propõe evidenciar como facilitador na aquisição da leitura e da escrita, que é o Conto de Fadas, importante fazer uma análise fundamentada nas obras de alguns escritores que acreditam neste recurso, como uma forma de trabalhar além da leitura e a escrita, também o imaginário, o criativo, o psicológico e o emocional.

É importante destacar que, além de trabalhar a criatividade, os Contos de Fadas possuem uma riqueza de elementos elencados em sua estrutura que de fato encantam, dentre eles destacam-se a presença do maravilhoso, que lhes dá caráter imaginativo; personagens reduzidos, com características marcantes e históricas; ambiente não detalhado, impreciso, causando ao leitor um teor imaginativo; presença de uma intriga; vocabulário rico; ambivalência de elementos: bem x mal, beleza x feiura; narrativa complexa com a presença de muitos diálogos; os acontecimentos encandeiam-se não por laços lógicos, mas por laços afetivos; presença marcante da natureza; abordagem de relações: pai, mãe, madrasta, madrinha (conceito social de apadrinhamento); obstáculos a vencer como forma de crescimento interior, final feliz, como forma de recompensa por tantos obstáculos percorridos.

Para compreender melhor a importância da introdução dos Contos de fadas nas aulas de leitura e escrita em sala de aula, revisa-se a obra de BETTELHEIM (2015, p. 16-17), que com sua experiência, fala:

A criança faz identificação por conta própria e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela. Com isto a criança ajusta o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente. Por si só. Ainda mais, a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção a sua vida.

Vale salientar que a primeira experiência de uma criança com livros é escutando histórias lidas em voz alta, lendo ou ouvindo o vocabulário da criança aumenta, o que devem ser criadas oportunidades de leitura, seja na escola, na biblioteca, sala de multimeios, em casa, associação, enfim, o mundo da leitura precisa fluir para despertar o gosto de ler e fazer deste ato um hábito da própria vida. Paralelamente à necessidade de pôr em uso a escrita, a oralidade e o imaginário, através da hora do conto, da produção textual etc.

Foucambert (1994) ao falar de política de leiturização utiliza também o Estatuto do leitor e opina:

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, os faz interlocutor daquilo que o autor produziu. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Percebe-se que o processo de leitura contempla entre outros fatores, a vitalidade. A ação ganha mais destaque e significação quando leva em consideração o que se lê. Quem lê e como se lê. Logo, quanto mais se lê, mais se aprende a ler, e nesse movimento de ler mais e mais, mais e melhor, é que afloram as competências, os desejos, as fluências, o enriquecimento vocabular, a percepção além do escrito, dentre outras habilidades desenvolvidas ao longo desse processo.

Nessa perspectiva, é possível converter o leitor em colaborador, personagem criador de trabalhos, argumentador interessado, relator do universo da obra.

Nessa linha de raciocínio, Freire (1985), aponta que a compreensão do mundo se torna viável quando a leitura fizer parte do cotidiano de cada ser humano. Quando esta tornar-se um processo dinâmico, ativo, exigirá de cada leitor, reflexão, questionamentos, diálogos, levantamento de inferências ao que foi proposto, formando automaticamente, leitores críticos, reflexivos, conscientes e esclarecidos.

Daí surge a importância de introduzir, desde cedo, metodologias eficazes no processo de aquisição da leitura e da escrita, enfatizando a inserção dos contos de fadas e o trabalho do professor como mediador desse processo.

Resende (1993, p. 164), “o homem não permanece o mesmo antes e depois de cada leitura. A cada mergulho nas camadas simbólicas de um livro emerge-se vendo o universo interior e exterior, com mais clareza”. Percebendo a leitura como prática social, Geraldi (1996) nos diz que a leitura é um ato de interação e interlocução, o qual resulta em um novo processo de construção de significado e atribuição de sentido.

Sendo assim entende-se que o ser humano é um ser que se interroga. Diante de um texto, por exemplo, ele o tempo todo se interroga conforme se deleita na leitura, o ato de ler não é mecânico, é crítico. Perante qualquer manifestação humana ou da natureza em geral, questiona-se, esse questionar-se é a curiosidade que impulsiona o ser humano a evoluir.

Para Cunha (1997), adquirir recursos que propiciam a aprendizagem não é suficiente. É imprescindível considerar a formação dos professores que, na prática, decidem por priorizar o conteúdo exposto no currículo e não o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Tornando-se assim meros reprodutores e multiplicadores de métodos de ensino tradicional.

Dessa forma, compreendemos o quão é importante o ato de ler, e, principalmente a metodologia utilizada para despertar na criança o gosto, fazendo-a perceber a beleza e arte presente em tal ato.

A escola, nesse processo torna-se um local privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, oferecendo oportunidades para a formação literária do indivíduo. Sobre isso COELHO (2000, p. 16), complementa que:

E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significa-

tiva e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

Isso não quer dizer que o espaço escola seja rígido, disciplinador, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, libertário e orientador para permitir ao indivíduo em formação chegar ao seu autoconhecimento e tenha acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence.

Além disso, é imprescindível alertar para o fato de que inserir novos recursos, não caracteriza inovação, não basta mudar ou transformar, é necessário conhecer as posturas ou tendências pedagógicas e refletir sobre a realidade para que cada docente busque a própria transformação em direção a uma postura que considere adequada a sua prática.

O desafio do presente trabalho é analisar, fundamentada em algumas teorias que abordam a temática em estudo, como os contos de fadas poderão facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, propondo alternativas de metodologias que facilitem e dinamizem esse processo.

## METODOLOGIA

Com a tarefa de compreender melhor os processos que facilitam a aquisição da leitura e da escrita, com ênfase na inserção dos Contos de fadas como facilitador, utilizamos fontes escritas e orais, como livros, vídeos que contemplam a contação de histórias, seguindo ordenadamente algumas etapas:

- 1º Apresentação do projeto para a coordenação e professores da escola, abordando sua importância dentro do processo de aquisição da leitura e da escrita.
- 2º Planejamento com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para a escolha dos Contos a serem trabalhados.
- 3º Apresentação, informalmente, alguns personagens conhecidos dos Contos de Fadas para os alunos, propondo uma roda de conversa e buscar das crianças conhecimentos prévios, se conhecem, se já ouviram algumas histórias em que essas personagens aparecem, qual deles são seus favoritos, se escutam histórias em casa, do que tratam.

Nessas três primeiras etapas, o professor será capaz de observar a participação dos alunos, suas histórias, suas falas e seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

4º Escolha, inicialmente, de um conto, o mais citado por eles na etapa anterior, para ser lido de forma colaborativa, e, o professor, no decorrer da leitura, lançar questionamentos, o que eles estão achando, o que provavelmente irá acontecer no final da história. No final, questionar se era o que eles realmente esperavam, por que gostaram ou não gostaram.

Essa etapa dar-se-á todos os dias, numa espécie de rotina. A cada leitura realizada, apresentar aos alunos, mesmo que informalmente, as características do gênero (título, enredo, personagens bons, personagens maus, elementos mágicos, conflito e resolução).

Dessa forma, cada história contada despertará na criança a curiosidade, a criatividade de pensar além do que é narrado, a vontade de representar a história, seja recontando-a, desenhando-a ou até mesmo reescrevendo-a.

5º O próximo passo parte do contato da criança com o livro. A proposta é dividir as crianças em grupos pequenos para que folheiem, conversem informalmente sobre a história.

Nesse momento, o professor poderá fazer suas intervenções através de questionamentos que levem os alunos a construírem sequencialmente todo o roteiro da narrativa.

6º Baseada na versão oralizada da atividade anterior, o professor poderá propor a escrita da narrativa, acrescentando elementos novos, modificando o final para que possam apresentá-las, novamente oral, com todas as modificações feitas.

7º Após todo esse trabalho realizado, o professor organizará uma exposição, cujos materiais serão as produções dos alunos, envolvendo toda a escola para que juntos compreendam a importância da inserção de metodologias criativas que facilitam o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Dentro dessa sequência teremos a proposta de atividades que irá facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita, como: fantasias, recorte, montagem de histórias, brincadeiras dirigidas, música, teatro com fantoche, poesia, confecção da varinha mágica, história através da TV de papelão, história cantada ou encenada, entre outras.

Com a prática dessa sequência como uma rotina, a criança desenvolverá sua capacidade de imaginar e recriar novos fatos a partir dos citados. Isso dará a oportunidade de se aproximar da própria leitura entregando-se ao simbólico e, assim, tornarem-se leitores que identificam e produzem significados para suas leituras.

A proposta seguiu um cronograma de acordo com as etapas descritas na metodologia, com duração de 02 (dois) meses, podendo se estender por mais tempo.

<b>1ª Semana</b>	Apresentação do projeto para a coordenação e professores da escola.
<b>2ª Semana</b>	Seleção dos Contos a serem trabalhados.
<b>3ª Semana</b>	Apresentação informal do Projeto para os alunos através de uma roda de conversa.
<b>4ª Semana</b>	Leitura colaborativa dos contos selecionados.
<b>5ª Semana</b>	Apresentação de algumas obras – livro físico.
<b>6ª Semana</b>	Reprodução oral dos contos lidos.
<b>7ª Semana</b>	Exposição das atividades produzidas pelos alunos.
<b>8ª Semana</b>	Avaliação das etapas de execução.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de avaliar os benefícios que a inserção dos contos de fada poderá trazer para facilitar a aquisição da leitura e da escrita foi elaborado esse projeto de ensino, tendo como conteúdo básico a contação de histórias como estratégia para o estímulo à leitura e a escrita.

Este projeto foi estruturado alternando textos impressos, livros, material áudio-visual, ilustrações para estimular a imaginação fazendo com que as crianças recontassem a partir da sua criatividade.

Pela sua dinâmica, o projeto mostrou-se viável e aplicável, uma vez que se trata de crianças que estão em processo de formação leitora. Por outro lado, pôde-se encontrar algumas dificuldades, ao depararmos com crianças que não tiveram em seu ambiente familiar contação de história ou contato com materiais que propiciassem a motivação para a leitura.

Sabe-se que as histórias na área do maravilhoso, dos contos de fadas possuem uma linguagem metafórica carregada de significado e magia, daí a necessidade de trazer suporte que encante, seja através da maneira de contar e das estratégias que leve a criança a recontar e reescrever atribuindo sentido e criatividade àquilo que estão fazendo.

Com a utilização dessa metodologia, as crianças foram estimuladas e desafiadas de forma dinâmica a adentrar no mundo fantástico dos contos de fada, imaginar e refletir sobre sua realidade e a capacidade de transformá-la. O conteúdo é, sem dúvidas, inovador e com certeza encantará a mais crianças, para que assim possam vivenciar o imaginário através da literatura e da arte de contar histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância dessa ação para o processo de alfabetização da leitura e da escrita, pude perceber o quão foi importante elaborá-lo e entender como a inserção dos contos de fada na metodologia diária pode estimular a imaginação e a criatividade da criança, levando-a a entender, a partir da literatura, o mundo que a cerca e posteriormente poder transformá-lo.

É maravilhoso mergulhar e contribuir para que nossas crianças sejam capazes de olhar e pensar o mundo de uma forma menos precária de imaginação e criatividade. Proporcionar o lúdico e a diversidade de estratégias, desperta na criança a curiosidade de saber além do que está sendo ouvido, ela interage, questiona e apresenta possíveis propostas de mudança para a resolução de problemas e/ou conflitos.

A nós professores, cabe a responsabilidade e o compromisso de criar essas possibilidades de forma mais criativa e prazerosa. Utilizar-se da contação, da recontação, da leitura criativa de histórias proporciona às nossas crianças a oportunidade de imaginar e reformular seu pensamento durante e após a ação.

É este foi o nosso propósito: introduzir, nas práticas cotidianas em sala de aula do Ensino Fundamental - anos iniciais, os Contos de Fadas como estratégia para facilitar a aquisição da leitura e da escrita e na capacidade de a criança recriar a partir da imaginação.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, a aquisição da leitura e da escrita tem sido um entrave na educação brasileira, mas acredita-se que a escola empenhada e o professor estimulando o potencial dessas crianças, através de metodologias

dinâmicas, facilitará o processo de forma mais prazerosa. É a dinâmica Escola/comunidade juntos nesse processo.

Espera-se que esse projeto possa ser útil para outros profissionais de ensino, que possa ser suporte para colegas professores no processo de aquisição da leitura e da escrita de nossas crianças, que além da ação de ler, possa ser proporcionado a elas, o encantamento e o gosto pela literatura e, consequentemente, a aquisição da leitura e da escrita com mais prazer e ludicidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. de Octavio Mendes Cajado. 6. Ed. São Paulo, Ática, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo, Ática, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, M. I. da. **Narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Ver. Fac. Educ. São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre, artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam**. 7. Ed. São Paulo, Cortez: Campinas, autores Associados, 1985.

GERALDI, J. Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, Mercado de Letras; ABL, 1996.

OLIVEIRA, M E G R. **Desempenho da Leitura e Escrita:** um estudo sobre o índice de evasão nas escolas fundamentais do município de Quixadá/CE. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação / Comunicação, Linguagens e Cultura). Flórida Christian University (reconhecido no Brasil por: UNAMA - Universidade da Amazônia).

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo. FTD, 1990.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora.** RJ: Saraiva, 1993.

TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava.** Rio de Janeiro: 42ª edição, Record, 1996. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981, p.29- 164.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.019

## A LEITURA EM DIFERENTES LINGUAGENS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Eliane Bezerra da Silva<sup>1</sup>

Daniele Lima Costa<sup>2</sup>

Valdilene Pereira Santos<sup>3</sup>

Maria das Graças Maia do Nascimento<sup>4</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “A Leitura em Diferentes Linguagens no Contexto Universitário,” investiga a educação literária como abordagem transformadora. O objetivo principal é compreender como o ensino de literatura contribui para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, promovendo o compartilhamento eficaz de experiências literárias e a formação de cidadãos críticos e socialmente comprometidos. A pesquisa justifica-se pela necessidade de uma formação integral dos estudantes, que vá além da mera transmissão de conhecimentos sobre obras literárias e aborde a lacuna na compreensão das histórias de formação leitora no ambiente acadêmico. A pesquisa incluiu uma análise detalhada de uma oficina de literária realizada remotamente em 04 de junho de 2023, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos alunos sobre as obras de Carlos Drummond de Andrade. A oficina, que contou com a participação de 20 alunos de diversas regiões, teve

- 1 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção PY - UAA; Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e Líder do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas – GENA Professora de Literatura do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas, atuando tanto na Graduação quanto na Especialização em Linguagem/ Eixo Literário, Coordenadora da Especialização em Linguagem. [eliane.silva@uneal.edu.br](mailto:eliane.silva@uneal.edu.br)
- 2 Graduada do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e integrante do Grupo de Estudos da Narrativas Alagoanas - GENA
- 3 Graduada do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e integrante do Grupo de Estudos da Narrativas Alagoanas - GENA
- 4 Graduada do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e integrante do Grupo de Estudos da Narrativas Alagoanas - GENA

duração de 2 horas e foi estruturada em etapas como leitura dramatizada, autoria e discussão, escrita criativa, ilustração e intertextualidade. Utilizando recursos audiovisuais com narrações de vários integrantes do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (GENA), sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Bezerra da Silva, a atividade estimulou a análise crítica e a participação ativa dos alunos. Os resultados indicam que a oficina foi bem-sucedida em promover uma exploração aprofundada da obra poética de Carlos Drummond de Andrade, estabelecendo conexões com a realidade contemporânea e contribuindo significativamente para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e argumentação dos participantes. A pesquisa usou estratégias inovadoras, como mediação, performance, discussão e produção criativa, para fomentar uma cultura de leitura abrangente e envolvente. Os achados reforçam a importância do papel mediador dos professores e sugerem que a integração de práticas dinâmicas e reflexivas no ensino de literatura pode transformar significativamente a formação acadêmica e cidadã dos estudantes.

**Palavras-chave:** educação literária, leitura crítica, metodologia qualitativa, Carlos Drummond de Andrade, oficina remota.

## INTRODUÇÃO

A educação literária como uma abordagem transformadora no Ensino de Literatura vai além da simples transmissão de conhecimento sobre obras literárias. Através da literatura, busca-se promover o desenvolvimento cultural, intelectual, emocional e social dos estudantes. Busca-se compreender como o ensino de literatura contribui para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, promovendo um compartilhamento eficaz de experiências e descobertas literárias. Esses estudantes, ao se engajarem no universo literário e compartilharem suas experiências, inspiram outros a se tornarem leitores mais conscientes e participativos. Além disso, sua atuação não apenas enriquece o ambiente acadêmico, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social através da literatura.

O ensino de literatura é reconhecido como um processo essencial que vai além da mera transmissão de conhecimentos, sendo fundamental para a formação integral dos estudantes universitários. Este recorte tem como objetivo compreender a complexidade e influência do ambiente acadêmico na formação de leitores críticos, investigando a relação entre a experiência literária dos participantes desde a infância até a graduação, e destacando a influência de diferentes contextos educacionais e culturais.

A pesquisa aqui apresentada investiga como o ensino de literatura pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades críticas e uma compreensão ampla da sociedade. Parte-se da hipótese de que a interação entre leitor e texto, aliada à diversidade na literatura, desempenha um papel crucial na formação de leitores conscientes e críticos. A necessidade deste levantamento se faz urgente, pois existe um vazio no entendimento sobre as histórias de formação leitora dos alunos, um aspecto pouco explorado no contexto acadêmico.

A fundamentação teórica desta pesquisa se baseia na tese de Silva (2024), que sublinha a relevância da leitura na formação social do indivíduo. Utilizando uma metodologia qualitativa, a análise de conteúdo das falas dos participantes permitiu responder à pergunta norteadora: “Você se considera leitor? Conte sua história enquanto leitor.” As narrativas foram classificadas como positivas, negativas ou neutras, facilitando uma análise detalhada das experiências. Os participantes que se identificam como leitores relataram experiências comuns, destacando o início do interesse pela leitura na infância ou adolescência, frequentemente incentivados por familiares, professores e colegas. Esse desen-

volvimento gradual resultou em benefícios como refinamento de preferências textuais, prazer na leitura, capacidade de desacelerar e aprimoramento do senso crítico. Esses leitores demonstraram preferência por uma ampla gama de gêneros literários, incluindo romances, contos, literatura de terror, ficção científica, poesia e clássicos

A pesquisa, fundamentada na obra de Silva (2024), enfatiza ainda que os leitores trazem suas experiências, ideologias e conceitos ao texto, tornando-se co-autores e contribuindo para a formação de um leitor crítico e engajado. As respostas negativas destacaram a falta de hábito de leitura como a principal barreira, exacerbada pela percepção restritiva de que apenas a leitura de literatura clássica ou acadêmica é válida, o que desmotiva o interesse em outras formas de leitura cotidianas. As respostas neutras indicaram desinteresse e dificuldades em estabelecer a leitura como um hábito regular, frequentemente devido à falta de estímulo durante a infância e adolescência. Os resultados revelam que a formação de leitores literários é influenciada por fatores diversos, incluindo família, escola e ambiente cultural, sublinhando a necessidade de uma abordagem educacional integrada. A pesquisa sugere a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às variadas identidades e inclinações dos estudantes, promovendo uma cultura de leitura abrangente e enriquecedora. A análise das histórias de formação leitora dos estudantes universitários oferece insights valiosos para a criação de políticas e programas de incentivo à leitura, visando aprimorar o processo educacional e formar leitores literários competentes e críticos.

No contexto atual, o ensino de literatura nas escolas frequentemente adota uma abordagem tradicional, focada na transmissão enciclopédica de informações sobre obras literárias, em detrimento de experiências significativas e interativas de leitura. No cenário educacional contemporâneo, o ensino de literatura tem evoluído significativamente, ultrapassando as tradicionais análises textuais e incorporando abordagens mais dinâmicas e envolventes.

O letramento literário, entendido como um conjunto de práticas integradas de leitura e escrita de textos literários, desempenha um papel crucial no contexto educacional contemporâneo. Este conceito vai além da mera decodificação de palavras, abrangendo uma interação ativa e contínua com os textos, que envolve os aspectos emocional, cognitivo e físico dos estudantes. Nesse sentido, o “aprender a fazer fazendo” destaca-se como uma metodologia eficaz, promovendo uma aprendizagem prática e direta. A necessidade de inovar

nas metodologias de ensino de literatura se torna evidente ao considerar os desafios enfrentados pelos educadores em engajar os alunos de maneira significativa. Dessa maneira, o letramento literário capacita os alunos a desenvolver habilidades de leitura crítica, permitindo-lhes analisar textos literários de forma aprofundada e identificar elementos como estilo, temática, simbolismo e contexto histórico.

Entre as metodologias colaborativas, destacam-se os jogos dramáticos, as leituras performáticas, a escrita criativa, a aula dialogada e a discussão a partir de questões propostas, que oferecem às estudantes oportunidades únicas de explorar os textos literários de maneira criativa e imersiva. Este estudo propõe-se a explorar as potencialidades dessas práticas no ensino de literatura, investigando como elas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e expressão dos alunos. Integrando elementos de performance, escrita criativa, discussões, intertextualidade e ilustração à sala de aula, os educadores podem promover uma experiência de aprendizado estimulante e significativa, ampliando o repertório literário dos estudantes e incentivando-os a se engajarem de forma ativa e reflexiva com os textos.

Tal prática coaduna com uma pedagogia que visa formar leitores críticos e engajados, capazes de apreciar os aspectos artísticos dos textos e participar ativamente de discussões literárias. Assim, este trabalho investiga como os professores podem efetivamente promover a formação de leitores críticos e incentivar a participação ativa dos alunos. A pesquisa se fundamenta em um referencial teórico que inclui Cosson (2006, 2014, 2020, 2021), Zumthor (2007), Candido (2010), Jouve (2002, 2012) e Compagnon (2009; 2010) e conceitos como letramento literário, performance, intertextualidade, oralidade e recepção.

A metodologia da oficina foi cuidadosamente planejada e executada em duas fases distintas, denominadas Primeira Leitura e Segunda Leitura. Durante a Primeira Leitura, os participantes foram guiados por uma série de atividades que englobavam desde a motivação inicial até a leitura performática do texto, seguida por uma discussão orientada. Na Segunda Leitura, os participantes foram estimulados a refletir sobre as conexões intertextuais e as narrativas gráficas, preparando o terreno para a etapa subsequente de criação literária. A utilização de recursos audiovisuais pelos mediadores durante a oficina contribuiu para uma análise crítica mais profunda e uma participação mais ativa dos alunos. Os resultados obtidos demonstraram a eficácia da abordagem em promover uma compreensão mais ampla da poética de Carlos Drummond de Andrade, além

de desenvolver habilidades de comunicação e argumentação entre os participantes. Essa pesquisa, realizada como parte das atividades do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (GENA), oferece uma proposta pedagógica inovadora que visa enriquecer o ensino de literatura, destacando o papel crucial do professor como mediador e facilitador do processo educacional.

## METODOLOGIA

A metodologia da oficina planejada e executada em duas fases distintas, denominadas Primeira Leitura e Segunda Leitura. Durante a Primeira Leitura, os participantes foram guiados por uma série de atividades que englobavam desde a motivação inicial até a leitura performática do texto, seguida por uma discussão orientada. Na Segunda Leitura, os participantes foram estimulados a refletir sobre as conexões intertextuais e as narrativas gráficas, preparando o terreno para a etapa subsequente de criação literária. A utilização de recursos audiovisuais pelos mediadores durante a oficina contribuiu para uma análise crítica mais profunda e uma participação mais ativa dos alunos. Os resultados obtidos demonstraram a eficácia da abordagem em promover uma compreensão mais ampla da poética de Carlos Drummond de Andrade, além de desenvolver habilidades de comunicação e argumentação entre os participantes

### PRIMEIRA LEITURA

A etapa de motivação da oficina iniciou-se com uma apresentação audiovisual de uma variedade de poemas de Carlos Drummond de Andrade, tanto na voz do próprio autor quanto na interpretação de outros artistas, incluindo o Coral Calíope e Georgette Fadel. Este momento inicial teve como objetivo estimular os alunos e facilitar uma primeira leitura dos textos selecionados, promovendo um ambiente de sensibilização e identificação com a poesia drummondiana. A performance de “Mãos Dadas” por Georgette Fadel destacou-se particularmente, provocando intensa emoção em um dos participantes, que dramatizou a leitura e elogiou a seleção de poemas como “extraordinária”. Esse período inicial foi cuidadosamente planejado para permitir que os participantes compartilhassem e discutissem suas impressões, criando um espaço propício para a troca de percepções e reflexões, preparando-os para as etapas subseqüentes da oficina.

A etapa introdutória da oficina teve como propósito apresentar o autor Carlos Drummond de Andrade para os participantes, indo além de sua biografia, a fim de inspirá-los tanto para a leitura quanto para a escrita que seria posteriormente orientada. Destacaram-se algumas peculiaridades sobre os processos de escrita de Drummond, com trechos extraídos da coleção “Mistérios da Criação Literária”, de José Domingos de Brito, e do livro “História concisa da literatura brasileira”, de Alfredo Bosi. O próprio Drummond, em suas reflexões, questiona-se sobre o ato de escrever, enfatizando sua afinidade com a escrita para expressar suas inquietações e problemas íntimos. Além disso, destacou-se a importância da inspiração em seu processo criativo, ressaltando a necessidade desse estado de exaltação física para a escrita. A contextualização histórica situou a produção literária de Drummond em um período marcado por transformações políticas e artísticas no Brasil, como o Modernismo, refletindo a sensibilidade do autor diante dos contextos sociais e políticos de sua época. A divisão da produção poética de Drummond em diferentes fases, cada uma com suas características temáticas e estilísticas específicas, ofereceu aos participantes uma visão abrangente da evolução de sua obra ao longo do tempo. Essa introdução proporcionou aos estudantes um entendimento inicial sobre a poética de Carlos Drummond de Andrade, preparando-os para as atividades subsequentes da oficina.

O contato efetivo com a obra se deu a partir da leitura performática. A oficina foi centrada na aplicação de técnicas como a leitura dramática e abordagens performáticas no ensino de literatura, destacando-se pela sua capacidade de desenvolver habilidades críticas e criativas nos alunos. A utilização dessas práticas não apenas enriqueceu o repertório literário dos estudantes, mas também os motivou a se envolverem de forma ativa e reflexiva com os textos literários, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação artística. Segundo Zumthor (2007), a performance modifica o conhecimento ao comunicar, deixando uma marca indelével, e situando-se em um contexto cultural e situacional. Na sala de aula, a dramatização serve como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, dialógico e interacionista dos alunos. A abordagem educativa inovadora baseada no teatro promoveu um ambiente propício para a discussão de temas relevantes e complexos, incentivando o diálogo construtivo e a reflexão crítica. Durante a oficina, os participantes realizaram leituras performáticas de poemas selecionados, discutindo suas impressões em duplas e em coletivo. A performance de textos como “Mãos Dadas” e “E Agora José” desper-

tou intensas emoções nos participantes, destacando o poder transformador da literatura.

Na etapa seguinte, a oficina promoveu sessões de discussão e questionamento no ensino de literatura, onde os alunos compartilharam interpretações e reflexões sobre os poemas de Carlos Drummond de Andrade, estimulando um debate colaborativo e enriquecedor. A metodologia adotada, fundamentada na pedagogia socrática, visou desenvolver habilidades interpretativas e o pensamento crítico dos participantes. Analisando a eficácia do Seminário Socrático, foi possível observar que a abordagem, fundamentada em teorias de Jouve (2002) e Cosson (2014), não apenas despertou a curiosidade dos alunos, mas também promoveu questionamentos profundos e reflexões pessoais. Três questões principais guiaram as discussões: inferência a partir do título do poema, temas recorrentes na poesia de Drummond, e a inserção de sua obra no contexto da poesia brasileira. Os participantes exploraram títulos como “Ausência”, “Memória” e “Quadrilha”, revelando interpretações que destacavam solidão, reminiscência e aspectos sociais. A discussão também abordou a linguagem acessível e moderna de Drummond, e como sua poesia ressoa com a sociedade contemporânea, proporcionando conforto e reflexão crítica. A análise demonstrou que a metodologia socrática, ao criar um ambiente seguro para a expressão de ideias, potencializou o aprendizado e engajamento dos alunos, reforçando a importância da literatura na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

## SEGUNDA LEITURA

A escrita criativa é fundamental no contexto educacional, especialmente no ensino de literatura, pois não apenas promove a capacidade crítica dos alunos, mas também os encoraja a se tornarem escritores capazes de produzir diversos gêneros textuais, incluindo a poesia. Durante esta oficina dedicada à obra de Carlos Drummond de Andrade, os participantes foram incentivados a criar suas próprias composições literárias, inspiradas nos poemas do autor, explorando a intertextualidade e a ilustração como ferramentas de expressão artística.

Dando continuidade, a prática de intertextualidade, fundamental no campo dos estudos literários, foi explorada nesta pesquisa com o objetivo de compreender as complexas conexões entre diferentes textos literários. O estudo investigou como as obras se entrelaçam por meio de referências, alusões e diálogos intertextuais, mapeando diversas formas de intertextualidade e suas implicações na

construção do significado literário. A metodologia hermenêutica adotada envolve análise textual e interpretação crítica, amparadas por um arcabouço teórico que abrange teorias intertextuais, teorias da recepção e estudos de influências literárias. Observou-se que a intertextualidade vai além de simples citações diretas, sendo uma ferramenta complexa que permite aos autores engajar-se em diálogos com tradições literárias, questionar convenções estabelecidas e criar camadas de significado. A intertextualidade pode assumir formas variadas, desafiando os leitores a desvendar interconexões muitas vezes enraizadas em um amplo conhecimento literário. Um exemplo destacado foi a intertextualidade entre os poemas “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade e “Quadrilha da sujeira” de Ricardo Azevedo, onde o segundo se inspira no primeiro para abordar questões ambientais, criando um contraste temático que provoca reflexões no leitor. Assim, a intertextualidade emerge como um recurso enriquecedor que promove diálogos entre diferentes obras e autores, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada da literatura.

A pesquisa sobre narrativas gráficas enfoca a fusão entre texto e imagem como uma forma híbrida de comunicação, explorando como essa interação desempenha um papel fundamental na construção de significados e na transmissão de emoções. O estudo revela que a combinação de elementos visuais e textuais permite uma exploração mais profunda das nuances narrativas, onde o texto contextualiza e oferece introspecção, enquanto as imagens expressam atmosfera, sentimentos e detalhes visuais. Apesar dos benefícios dessa fusão, ela também apresenta desafios interpretativos, exigindo um esforço cognitivo maior dos leitores para sintetizar as informações. Além disso, a pesquisa destaca a importância de considerar a interação entre texto e imagem ao analisar e criar narrativas visuais, ressaltando como essa abordagem enriquece a experiência de leitura. Por fim, são sugeridas direções para futuras investigações, incluindo a recepção das narrativas gráficas por diferentes públicos e a evolução das técnicas de fusão de mídia nesse contexto.

Portanto, a metodologia da oficina de escrita criativa foi estruturada em duas partes distintas, denominadas Primeira Leitura e Segunda Leitura. Na Primeira Leitura, os participantes foram conduzidos por uma sequência de etapas que incluíam a motivação inicial, a introdução ao tema, a leitura do texto em questão, realizada de forma performática, e a subsequente discussão, guiada por questões pré-determinadas. Já na Segunda Leitura, antecedendo a etapa de criação literária, os participantes foram levados a refletir sobre as conexões

intertextuais e as narrativas gráficas, visando ampliar sua compreensão das possibilidades criativas na escrita. Essa abordagem metodológica proporcionou um ambiente propício para a exploração e experimentação literária, incentivando os participantes a integrarem diferentes elementos na produção de suas obras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados e discussões das etapas da oficina revela a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas no ensino de literatura, destacando a leitura dramática, o Seminário Socrático e a escrita criativa como ferramentas valiosas para o desenvolvimento das habilidades críticas e criativas dos alunos. A leitura dramática, ao transformar a sala de aula em um espaço de experimentação artística, motiva os estudantes a se envolverem ativamente com os textos literários, promovendo um aprendizado significativo e prazeroso. Por sua vez, o Seminário Socrático estimula a pesquisa, a análise crítica e o debate, possibilitando uma exploração aprofundada das obras estudadas e o desenvolvimento das habilidades de comunicação e argumentação. Além disso, a escrita criativa oferece aos alunos a oportunidade de explorar suas próprias vozes e expressar-se de maneiras únicas, contribuindo para o desenvolvimento da coesão, coerência e criatividade na escrita. Essas abordagens pedagógicas não apenas enriquecem a experiência literária dos alunos, mas também os preparam para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, capacitando-os a pensar criticamente e expressar suas ideias de forma autônoma e reflexiva. Assim, o sucesso da atividade destaca a importância de metodologias pedagógicas que promovam a interação, o debate e a construção coletiva do conhecimento, reafirmando o papel transformador da educação literária no desenvolvimento integral dos estudantes.

Os resultados e discussões da oficina revelam uma expressão genuína dos estudantes por meio de suas produções poéticas, refletindo a importância da escola e universidade na formação de leitores e escritores. Ao incorporar tanto a oralidade quanto a escrita no processo educacional, a oficina permitiu que os alunos explorassem suas habilidades criativas e expressivas de forma abrangente. A integração desses dois gêneros distintos, oralidade e escrita, possibilitou a aplicação das qualidades sonoras à produção textual, enriquecendo a experiência literária dos participantes. Além disso, a seleção dos trechos da obra de Drummond que mais ressoaram com os alunos ao longo da jornada evidencia a

conexão pessoal e emocional estabelecida com a poesia, destacando a relevância do texto literário como uma ferramenta para a reflexão e autoconhecimento.

*“Não precisa fazer lista de boas intenções para arquivá-las na gaveta”*

*“Eu te amo porque te amo”*

*“Porque o amor é o amor a nada”*

*“Há tantos diálogos... os diálogos estão difíceis o mundo se separa”*

*“Hoje não me lastimo. Não há falta. A ausência é um estar em mim”*

*“As coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão”*

*“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”*

*“O que ficou é que não existem receitas, médicas ou culinárias para a vida.  
É só com nós”*

*“É sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços”*

*“O amor é dado de graça, é semeado no vento, na cachoeira, no eclipse”*

A análise dos resultados e discussões da oficina evidencia a eficácia da abordagem adotada, que visava criar um poema a partir dos trechos selecionados pelos participantes, formando uma espécie de “concha de retalhos”. Inspirada na ideia de um quebra-cabeças, a atividade proposta proporcionou uma experiência criativa e colaborativa, onde cada fragmento contribuía para a construção de um todo significativo. A exibição de resultados anteriores, como os “resíduos drummondianos” produzidos por alunos da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, na disciplina de Literatura Brasileira II, serviu como estímulo e exemplo concreto do potencial criativo desse processo. A interação entre os participantes, aliada à metodologia proposta, demonstrou a viabilidade e a riqueza desse método na criação literária coletiva.

Tudo e Nada (Resíduos Drummondianos: Literatura Brasileira II /Vespertino).

Mundo, mundo, vasto mundo

É certo que me repito

É certo que me refuto

E que decidido, hesito

No entra-e-sai de um minuto.

Mais vasto é meu coração

Lá dentro um barulho inefável

Que a vida não alcança  
Nesta janela sobre o mar  
Existe apenas o medo, nosso pai,  
Nosso Companheiro.

Tudo é possível, só eu impossível  
Mas é preciso crescer  
Outra e outra vez, indefinidamente  
Esta noite, a noite inteira  
Sem parar

De crescer e querer...  
Ser feliz e forte em si mesmo  
Pois sofrer também é viver

Tanto ontem como agora  
É tempo sem hora Sem  
motivo, sem aviso

E me queimando em teu Seio  
Depressa, que o amor não pode esperar  
Pois ele é pedra, é memória  
É ironia do destino  
Cheio de reviravoltas secas e amargas  
Eta vida besta, meu Deus.

A análise dos resultados e discussões da oficina revela uma profunda imersão na interpretação e na prática da escrita poética, destacando a pluralidade de visões e interpretações proporcionadas pela poesia. O poema analisado, permeado por temas universais como amor, memória e efemeridade, revela-se como um convite à reflexão sobre a complexidade da existência humana. Nessa breve síntese, enfatizamos a importância da visão de mundo individual na compreensão e na produção textual, reconhecendo que cada leitor traz consigo suas próprias experiências, sentimentos e percepções. A atividade realizada durante a oficina, ao estimular a expressão pessoal e a liberdade criativa dos participantes, proporcionou um espaço de troca e colaboração, onde a escrita

se revelou como uma ferramenta de empoderamento e autoexpressão. Além disso, a reflexão sobre os desafios e as inseguranças enfrentadas no processo de escrita ressalta a importância do desenvolvimento da autodisciplina e do hábito da leitura como fundamentais para o aprimoramento das habilidades literárias. Em suma, a análise dos resultados e discussões da oficina evidencia não apenas a riqueza da produção textual, mas também a relevância do processo de escrita como um meio de explorar e compreender o mundo ao nosso redor, bem como de nos reconhecermos como agentes ativos na construção do significado e da experiência literária.

As formas de expressão através da escrita são diversas! E para despertá-las é preciso incentivo à produção textual.

### A Arte do Ser (Resíduos Drummondianos: Literatura Brasileira II/Noturno)

A poesia é incomunicável  
Não há falta na ausência;

As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão.  
O caminho é tão claro, a estrela tão larga.  
Os dois brilham tanto que me apago neles.

É tudo certo e prescrito  
Em nebuloso estatuto;

Comprida história que não acaba mais  
Ficará em mim o nome que é meu?  
Ficarei, para preservá-lo.

Quero ser o perdedor que ganha de seu medo  
Já subi aos céus, já volto o chão  
Pois tudo e nada são

Quando me levantar o céu estará morto  
E saqueado, eu mesmo estarei morto.

Os médicos estão fazendo a autópsia  
dos desiludidos que se mataram  
Que grandes corações eles possuíam!

E quando ao despertar, revejo a um canto  
a noite acumulada de meus dias.

Cantaremos o medo da morte e o medo depois da morte!  
E depois morreremos de medo.  
Ninguém o lembrará: tiro no muro, cão mijando no caos,  
enquanto Arcturo.

Quem morre vai descansar na paz de Deus.  
E a esmerilhar a graça da vida.

Amar é privilégio dos maduros  
Pomar, amar, cantar!  
Não amei bastante sequer a mim mesmo;  
Que odiei e senti.  
Mas o coração continua, ....

A análise dos resultados e discussões da oficina revela a profundidade da experiência poética como uma ferramenta para explorar e compreender aspectos complexos da existência humana. Ao refletir sobre o “resíduo” deixado pelos fragmentos selecionados, somos confrontados com questões existenciais que permeiam nossa jornada individual. A poesia, sendo uma expressão artística subjetiva, proporciona um espaço para a reflexão sobre temas como amor, morte, identidade e medo, abrindo caminho para uma compreensão mais profunda de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. A metáfora da poesia como algo “incomunicável” revela sua capacidade de capturar a complexidade da experiência humana de uma forma que transcende as limitações da linguagem cotidiana. Assim, ao ressignificar os fragmentos selecionados, os participantes da oficina foram capazes de criar significados e insights, ampliando sua compreensão e apreciação da arte poética. Essa análise reforça a importância da poesia como uma forma de expressão e exploração pessoal, que não só enriquece nossa

compreensão do mundo, mas também nos ajuda a nos reconhecermos como seres únicos e em constante transformação.

Sugere que o amor é uma força  
Há tantos diálogos... os diálogos estão difíceis o mundo se separa  
Não precisa fazer lista de boas intenções para arquivá-las na gaveta  
O amor é dado de graça, é semeado no vento, na cachoeira, no eclipse.  
Hoje não lastimo. Não há falta. A ausência é um estar em mim.  
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços...  
O que ficou é que não existem receitas, médicas ou culinárias para a vida.  
É só com nós!  
Eu te amo porque te amo.  
E as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão.  
Por isso não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
Eu te amo porque te amo.  
Porque o amor é o amor a nada.

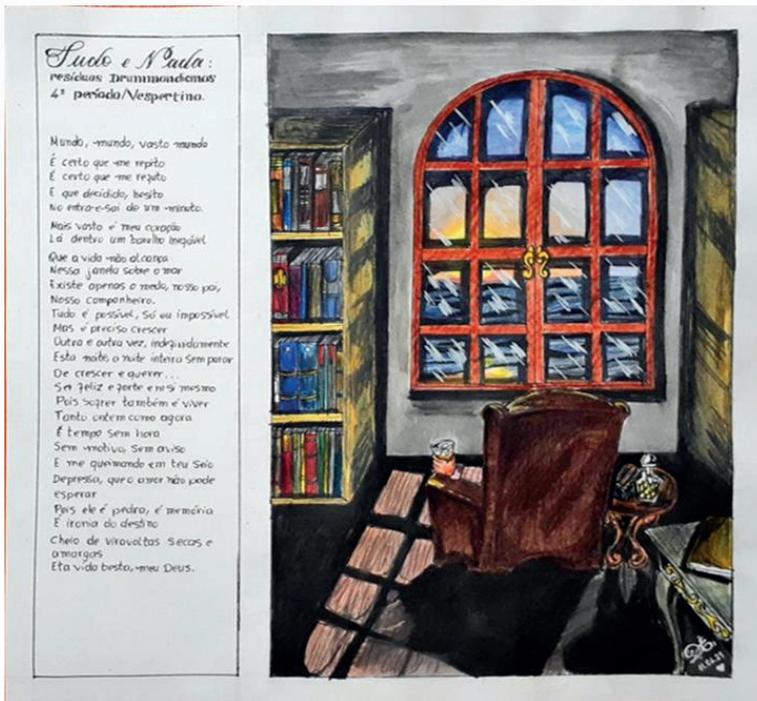
A análise dos resultados e discussões da oficina revela uma abordagem multifacetada na interpretação do poema e na exploração de seus temas subjacentes. O título “Sugere que o amor é uma força” reflete a compreensão inicial dos participantes, que identificam o amor como um tema central do poema. No entanto, questionamentos adicionais surgem durante a discussão, levando à consideração de outras possíveis interpretações, como a ausência e a multiplicidade de vozes presentes no texto. A escrita criativa emerge como uma ferramenta essencial nesse processo, permitindo a ressignificação das palavras, dos sentimentos e dos significados. A experiência coletiva enriquece ainda mais essa análise, pois a poesia é sugestiva e oferece espaço para a criação e a exploração de diferentes perspectivas. Ao desafiar os participantes a criar trabalhos artísticos, como poemas, contos ou pinturas, a oficina estimula a busca por respostas e a ampliação do entendimento sobre o tema abordado. Assim, a escrita se apresenta como uma ferramenta poderosa para a expressão e a investigação criativa, convidando os participantes a se envolverem ativamente no processo de criação e reflexão.

A análise dos resultados e discussões das conexões intertextuais na oficina revela a importância do letramento literário e da intertextualidade como ferramentas essenciais para uma compreensão mais profunda das obras literárias. Ao

promover a análise crítica e ampliar a visão dos estudantes sobre a interconexão entre textos, culturas e contextos históricos, essas práticas enriquecem a experiência literária e formam leitores mais reflexivos e criativos. A intertextualidade, fundamentada nos pressupostos elaborados por Cosson (2020), foi apresentada como um método eficaz para o letramento literário, destacando a importância da escolha de textos duplamente relevantes, da preparação dos alunos, da anotação ou registro das leituras, da interpretação pelos próprios alunos e do compartilhamento das leituras.

A análise dos resultados e discussões dos poemas ilustrados da oficina destaca a importância da fusão entre texto e imagem na criação de narrativas visuais significativas. A interação entre esses dois elementos desempenha um papel crucial na transmissão de emoções, atmosfera e detalhes visuais, complementando-se mutuamente para enriquecer a experiência do leitor. No entanto, essa combinação também apresenta desafios, exigindo um esforço cognitivo adicional por parte dos leitores para integrar as informações fornecidas tanto pelo texto quanto pelas ilustrações. A discussão sobre o “por que ilustrar um texto?” revela a necessidade de ressignificar ou reafirmar a história transmitida pelo texto, destacando a importância das ilustrações como uma ferramenta de comunicação visual. Além disso, a reflexão sobre as convenções sociais associadas aos livros ilustrados evidencia a necessidade de superar estereótipos e reconhecer o valor intrínseco das narrativas visuais em todas as idades. A apresentação dos trabalhos realizados em sala enfatiza o processo criativo envolvido na produção tanto dos textos quanto das ilustrações, ressaltando a complementaridade entre texto e imagem para a compreensão total da narrativa. Essa análise contribui para uma compreensão mais profunda do papel complexo que a fusão de texto e imagem desempenha nas narrativas gráficas, destacando a importância de considerar essa interação ao criar e interpretar obras narrativas visuais. Sugere-se que pesquisas futuras explorem ainda mais a recepção das narrativas gráficas por diferentes públicos e investiguem a evolução das técnicas de fusão de mídia nesse contexto.

Durante as oficinas, os participantes analisaram poemas de Carlos Drummond de Andrade, explorando a complementaridade entre texto e imagem, discutindo títulos de poemas, temas recorrentes e a inserção da obra de Drummond no contexto da poesia brasileira. Essa abordagem integrada permitiu uma compreensão mais rica e multifacetada das obras estudadas, estimulando o diálogo e a reflexão crítica dos participantes.



A pesquisa seguiu rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas para estudos acadêmicos. Todos os participantes foram informados sobre os objeti-

vos da pesquisa e deram seu consentimento para a participação e utilização de seus dados. O uso de imagens e gravações foi autorizado pelos alunos e pelas instituições envolvidas, garantindo a conformidade com as normas de privacidade e ética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, exploramos diversas abordagens pedagógicas e práticas de ensino de literatura com o intuito de repensar o papel da literatura na formação educacional e no desenvolvimento integral dos estudantes. Através da análise das diferentes etapas da oficina, destacamos a importância de promover experiências significativas de interação com os textos literários, visando não apenas a transmissão de informações, mas também o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Ao introduzir jogos dramáticos, leituras performáticas e escrita criativa na poesia, buscamos proporcionar uma experiência de aprendizado mais engajante e significativa para os alunos. Essas práticas não apenas estimulam a expressão oral, corporal e artística, mas também promovem o desenvolvimento de novas perspectivas cognitivas e sociais, incentivando a criatividade e a conexão emocional com as palavras.

Além disso, exploramos a importância do letramento literário e da intertextualidade no ensino de literatura, destacando como essas práticas contribuem para uma compreensão mais profunda das obras literárias e formam leitores mais reflexivos e criativos. Ao promover a análise crítica e ampliar a visão dos estudantes sobre a interconexão entre textos e contextos históricos, o letramento literário e a intertextualidade capacitam os alunos a desenvolver um pensamento crítico e autônomo, essencial para a formação de uma sociedade mais consciente e crítica.

Portanto, concluímos que a literatura desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, e que é necessário adotar abordagens pedagógicas contemporâneas que promovam a integração e a colaboração entre diferentes níveis de ensino. Ao investir em práticas de ensino inovadoras e estimulantes, podemos potencializar o aprendizado dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com conhecimento, sensibilidade e criatividade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. Edições Pindorama. Belo Horizonte, 1930
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BRITO, José Domingos de. **Mistérios da Criação Literária. Como escrevo?**. Volume 2, 2 ed. São Paulo: Novera Editora, 2007.
- BRITO, José Domingos de. **Mistérios da Criação Literária. Por que escrevo?**. Volume 1, 3 ed. São Paulo: Novera Editora, 2007.
- BRITO, D. S. de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Revela, ano IV - nº VIII – CARVALHO, R. S; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- Cereja, W. R. (2005). **Ensino de Literatura: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo, Atual.
- COSSON, R. (2021). **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto. João Pessoa : Editora UFPB, 2022.
- \_\_\_\_\_. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.
- \_\_\_\_\_. **Práticas de letramento literário na escola : propostas para o ensino básico [recurso eletrônico]** / Rildo Cosson, Josete Marinho de Lucena (organizadores). - Dados eletrônicos
- \_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Leitura cumulativa como letramento literário**. Revista entreletras, Araguaína, v.11, n. 2, p. 205-216, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/10172>
- Durão, F. A; Cechinel, A. (2022). **Ensinando Literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola.

Ferrarezi J. C. & Carvalho, R. S. (2017). **De alunos a leitores**. São Paulo: ParábolaEditorial.

HOLANDA, Ana. **Como se encontrar na escrita: o caminho para despertar a escrita afetuosa em você**. 1ed. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.

Intertextualidade, dialogismo e polifonia em Bakhtin - Library. 2005. Disponível em <https://1library.org/article/intertextualidade-dialogismo-e-polifonia-em-bakhtin.yrwk2gjz>. acesso em: 02, de outubro de 2023

Jouve, V. (2002). **Leitura. Tradução de Brigittir Hervor**. São Paulo: Unesp.

Jouve, V. (2012). **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. jun. 2010.

MARTINS, Aracy Alves et al. (Orgs.) **Mediações de Leitura Literária**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2023.

MATOS, Gislayne Avelar. **A Palavra do Contador de Histórias**. Editora Wmfmartinsfontes, São Paulo 2020.

NEIVA JR, Eduardo. **A imagem**. Série princípios. Editora Ática. São Paulo, 1986.

NIKOLAJEVA e SCOTT. **O livro ilustrado: Palavras e imagens**. Cosac naify, São Paulo, 2011.

Siva, Eliane Bezerra. **A literatura como disciplina escolar e universitária através das vozes dos licenciandos em letras, do campus I, da Universidade Estadual de Alagoas**/Eliane Bezerra da silva Asunción (Paraguay), <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/16912024>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. Local: Cosac Naify, 2007. 128 p. ISBN 9788575035917. ARISTÓTELES. Poética. Tradução de Eudoro de Sousa. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.020

# HABITUS ESCRITURAL NA RELAÇÃO COM A ESCRITA: DISPOSIÇÕES INCORPORADAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin<sup>1</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as disposições adquiridas durante o período escolar que contribuíram na relação com a escrita de estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Como principais fontes teóricas, utilizou-se a noção de relação com a escrita de Barré-De Miniac (2002; 2006) e os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural de Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008). Como metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, com traços da pesquisa (auto)biográfica, através das seguintes técnicas de construção de dados: balanço do saber (Charlot, 2009) e entrevista semiestruturada. Os sujeitos desta pesquisa foram quarenta estudantes recém-ingressos na universidade tanto ao longo do primeiro semestre do curso como depois que o já tinham concluído. A análise dos dados permitiu concluir que os *habitus* de escrita dos estudantes estão direcionados às relações sociais e de poder advindos do campo familiar e escolar, a partir dos quais eles concebem a escrita, na grande maioria das vezes, como um dom ou domínio de uma técnica, fazem diferenciação entre “escrita para si” e “escrita para o outro”, quanto ao rigor das regras da norma culta da língua. No estabelecimento das ligações teóricas da relação da escrita e do *habitus*, concluiu-se que na perspectiva desta pesquisa, as disposições que compõem o *habitus* - modos de sentir, agir e pensar – (Bourdieu, 1993; 2001; 2004; 2008) geram, respectivamente, as

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela da Universidade Federal do Ceará - UFC, professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/Ce, [sue.guimaraes.franklin@gmail.com](mailto:sue.guimaraes.franklin@gmail.com);

dimensões da relação com a escrita - investimentos, representações/concepções e atitudes – (Barré-De Miniac, 2002; 2006), dos estudantes participantes.

**Palavras-chave:** Escrita, *Habitus*, Relação com a escrita.

## INTRODUÇÃO

Durante a educação básica, os estudantes visam, em sua maioria, o ingresso à universidade. Uma parte desses estudantes se prepara durante anos, mas principalmente durante o ensino médio, etapa que antecede o ensino superior.

Após ingressarem na academia, os estudantes se deparam com novos desafios e possibilidades de aprendizagem em relação aos quais deverão aprender a conviver, construindo saberes que os guiarão na tarefa de atender às demandas do ensino superior. Com isso, iniciam-se as adaptações a esse novo ambiente de ensino-aprendizagem e o encontro com práticas singulares à ambiência universitária.

São comportamentos, regras e costumes que não faziam parte de sua rotina como estudante da educação básica e que agora, como estudante recém-ingresso no ensino superior, tornam sua adaptação um grande desafio. Entre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que ingressam na universidade está uma nova perspectiva de comunicação por meio da língua escrita.

Os estudantes se deparam com o desafio de escrever gêneros textuais acadêmicos, com os quais, possivelmente, não tiveram contato anteriormente. Conforme já havia afirmado em trabalho anterior, “isso se justifica ainda porque, mesmo que esses estudantes já cheguem à graduação alfabetizados e produtores de texto, do ponto de vista da aquisição da linguagem escrita, a sensação mais frequente entre eles parece ser a de que se faz necessário (re)aprender a escrever” (Franklin, 2018, p. 08). Por mais que a escola possa introduzir outros gêneros e abordagens para o ensino de língua materna (falada ou escrita), a Universidade traz outros conhecimentos, práticas e mentalidades que deverão ser aprendidos e mobilizados.

Contudo, como em qualquer outro nível do processo de escolarização, é constatável uma expectativa criada pela comunidade acadêmica sobre o estudante que ingressa na universidade, a qual precisa ser discutida, investigada e divulgada. Isso se justifica porque do estudante é esperado que ele possua uma autonomia, tanto no que diz respeito a um comportamento mais amadurecido quanto acerca de seus processos de escrita.

Mediante as dificuldades decorrentes da pouca familiaridade com certos gêneros do universo acadêmico e, igualmente, da negligência quanto a uma prática de escrita mais comunicativa do que avaliativa, os estudantes se deparam com fatores que podem influenciar positiva ou negativamente os processos de

construção de sua condição como escritores na nova jornada escolar que se apresenta para eles. Em outros termos, posso dizer que todos esses fatores estão de algum modo interferindo no processo de construção do *habitus* (Bourdieu, 1993) de escrita acadêmica. Tais fatores podem, nesse sentido, envolver desde as práticas pedagógicas, anteriores e atuais, até suas relações com os pares, com os docentes e com a escrita (Barré-De Miniac, 2002).

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as disposições adquiridas durante o período escolar que contribuíram na relação com a escrita de estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Como principais fontes teóricas, utilizou-se a noção de relação com a escrita de Barré-De Miniac (2002; 2006) e os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural de Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008).

Compreender como esse *habitus* escritural acadêmico se constrói é importante tanto para comunidade acadêmica, quanto escolar. Analisar essa construção envolve inteiramente os dois campos, pois neles se incorpora tal *habitus* e, portanto, as práticas docentes e do próprio ambiente de aprendizagem podem contribuir nos modos com os quais os estudantes passa a sentir, pensar e fazer sua escrita e se relacionar com ela. Compreender esse processo através da narrativa dos próprios sujeitos envolvidos nele, pode ser um passo primeiro para mudança de práticas pedagógicas capazes de tornar a aprendizagem da escrita de fato eficaz e significativa.

A pesquisa utiliza como fundamentação teórica, uma conversa entre Bourdieu e Barré-de Miniac (2002; 2006). Diante da teoria da relação com a escrita, no que tange às dimensões, comecei a relacioná-la com as disposições das quais Bourdieu discorre, ao definir o *habitus* como conjunto de disposições.

Para Bourdieu (2008), as disposições podem ser os modos de sentir, agir e pensar que levam os agentes a agirem de determinada forma em dada circunstância de forma inconsciente, elas são adquiridas pela interiorização de estruturas sociais, são rotinas corporais e mentais não conscientes. Para compreender esse processo é necessário compreender como os agentes concebem suas ideias, preferências, sentimentos e métodos. Conhecer as condições sociais em que o conjunto de disposições foi incorporado (*habitus* escritural acadêmico), implica em também conhecer o processo de construção da relação com a escrita.

Nesta mesma lógica, também surgem as dimensões da relação dos estudantes com a escrita, as quais, segundo Barré-de Miniac (2002), referem-se a todos os significados, opiniões, aprendizagens e usos da escrita. Essa autora

compreende que a relação com a escrita, e seus usos, ou seja, seus letramentos, associados à construção do *habitus* escritural acadêmico, fundamenta-se em uma dialética entre o sujeito, em suas singularidades, e a realidade social em que está inserido.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa é um recorte da minha Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, apresentada à uma banca examinadora em Novembro de 2023. Para que a pesquisa fosse realizada, dentro dos padrões éticos, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sobre seres humanos, da mesma instituição.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois “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. 21-22). Histórias de vida e relatos pessoais não podem ser quantificados, portanto, a abordagem qualitativa de pesquisa é a que melhor me atendeu, mediante os objetivos aqui já apresentados.

Isso se justifica, então, porque essa abordagem é utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (Rodrigues, 2006, p. 117).

Nessa decisão pela abordagem qualitativa, optei por uma pesquisa que possui traços tanto etnográficos quanto (auto)biográficos. Falo traços, pois o tempo de pesquisa que o Mestrado dispõe não permite que possamos nos aprofundar com mais propriedade de tais conceito teórico-metodológicos. Entretanto, adotar esses procedimentos se faz necessário mediante a perspectiva de que o processo de construção do *habitus* escritural acadêmico envolve a história e a trajetória de vida e as experiências dos sujeitos, as quais são narradas por eles mesmos atravessadas pela cultura e do comportamento de um determinado grupo social.

A investigação se deu com base em vivências junto aos estudantes em seu lócus de atuação, ou seja, a Faculdade de Educação da UFC, e por meio de relatos dos estudantes acerca de suas trajetórias escolares, bem como as histórias de vida que trazem significados a essas trajetórias. Utilizei como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o balanço de saber (Charlot, 2009) e a entrevista semiestruturada. Foram sujeitos desta pesquisa alguns estudantes recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC, tanto ao longo do primeiro semestre do curso como depois que já o haviam concluído.

Participaram da construção do balanço do saber quarenta estudantes, com o perfil acima descrito, tanto por meio virtual quanto presencial. Esse processo se deu da seguinte forma: os estudantes que concluíram o primeiro ano do referido curso foram convidados a escrever um texto. Este foi escrito por 40 estudantes a partir desta premissa provocativa:

“Desde criança, tenho construído muitas experiências com a escrita. Quando rememoro essas experiências, fico me perguntando: o que mesmo aprendi sobre a escrita? Com quem eu aprendi sobre a escrita? Para que eu escrevo? Eu sinto prazer ao escrever? O que me traz satisfação quando eu escrevo? O que eu penso sobre a escrita? Como é que eu escrevo? Quando é que eu sei que estou sabendo escrever? Qual a diferença entre aprender a escrever na escola e na universidade?”

Participaram da entrevista cinco desses alunos, sendo aqueles que contribuíram com mais informações acerca das questões desta pesquisa. As entrevistas aconteceram de forma virtual e foram gravadas e transcritas.

Compõem, portanto, o *corpus* de análise, nesta pesquisa, dos balanços de saber e das entrevistas, os quais foram analisados de acordo com a técnica da análise textual discursiva (Morales; Galiuzzi, 2007). Isso se justifica na medida em que “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Morales; Galiuzzi, 2007, p. 13). Encontra-se, como enfatizam os próprios autores, entre “os extremos da análise de conteúdo e da análise do discurso”. A ATD, não pretende, dessa forma, confirmar ou testar hipóteses, mas compreender fenômenos e reconstruir conhecimentos sobre os assuntos investigados.

Para facilitar o momento de seleção, transcrição e citação dos escritos na análise, antes de realizar a leitura dos balanços, nomeei-os da seguinte forma:

enumerarei cada um de acordo com a ordem em que se encontravam na coleta. Dessa forma, após uma primeira leitura dos balanços, no processo de unitarização, ou seja, de desmontagem dos textos, selecionei trechos dos balanços que poderiam responder as questões da pesquisa, especialmente a primeira questão que está diretamente relacionada às disposições adquiridas durante o período

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

. Seguindo a lógica apresentada na introdução, referente aos estudos teóricos realizados, e com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, dividi em três partes: 1) modos de sentir acerca da escrita: disposições que geram investimentos, 2) modos de pensar acerca da escrita: disposições que geram representações/concepções e 3) modos de fazer e agir sobre a escrita: disposições que geram atitudes.

Os tópicos apresentam uma conversa entre o *habitus* (Bourdieu, (1993; 2001; 2004; 2008) e as dimensões da relação com escrita (Barré-De Miniac (2002; 2006), confrontando com as respostas apresentadas no balanço de saber e nas entrevistas individuais.

### MODOS DE SENTIR ACERCA DA ESCRITA: DISPOSIÇÕES QUE GERAM INVESTIMENTOS

Percebi ao longo das leituras dos balanços que os investimentos que os sujeitos fazem na relação com a escrita, gerados pelas disposições relacionadas aos modos de sentir a escrita, estariam diretamente ligados a dois campos da trajetória de vida desses estudantes: a família e a escola. Os estudantes trazem consigo disposições que foram incorporadas por meio de suas vivências com a escrita, tanto no contexto familiar quanto escolar. Estariam, nesses momentos, as disposições atreladas ao campo da afetividade e das primeiras relações sociais.

Quando discorro sobre o sentir acerca da escrita, torna-se inevitável uma conexão direta a um segmento que é ponto de partida de todos os outros: as relações familiares. De forma unânime, todos os balanços e entrevistas relataram as influências da família em algum momento, seja de forma positiva ou irrelevante nos seus processos de escolarização e, mais especificamente, nos seus processos de aquisição da escrita. Em um trecho de seu balanço de saber, Isis

comenta sobre o movimento familiar de incentivo a leitura, que, consequentemente, levou a estudante a ter confiança de escrever e expor suas ideias:

*[...] desde muito nova gostei de escrever, sei que isso tem bastante relação com o incentivo à leitura que tive dos meus pais, graças a isso tinha vontade de escrever minhas próprias histórias e ideias. (Isis - trecho do balanço de saber).*

Percebo que há esta ligação não somente do incentivo ao estudo ou à leitura, mas há um esforço por parte dos pais em conceder aos filhos o acesso aos portadores de texto e consequentemente à cultura escrita. Dessa forma, posso inferir que o capital cultural adquirido a partir dessas instâncias sociais pode influenciar sobre o que os estudantes podem sentir ou saber sobre a escrita ao longo de sua trajetória. Esse capital, que foi herdado, pode ajudar a explicar, inclusive, como se deu a relação desse sujeito com a escrita, com os seus processos de escolarização e de construção do seu *habitus* escritural.

Para Bourdieu (1998, p. 41), o papel da família na transmissão desse capital cultural e de um sistema de valores, ocorre de forma mais indireta do que direta. Isso contribui, entre outros, para “as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Isso pode estar presente de diversas formas e uma delas seria através das vivências familiares, que visam, entre tantas outras coisas, garantir aos estudantes o acesso à escola e aos portadores de texto. Estas vivências auxiliam na incorporação das disposições que podem gerar os investimentos na escrita por parte do sujeito.

Diante do exposto, esse indivíduo, que foi incentivado pela família, para gozar de uma ascensão ou mudança de status social, teria como um dos principais geradores de investimentos, as disposições construídas desde o início da vida escolar desse estudante. Este modo de perceber a instituição escolar como um espaço para a referida ascensão, essa percepção é incorporada durante toda sua trajetória, sendo a escola e a universidade campos essenciais e de um alto grau de importância nessa mudança de status.

Em uma sociedade grafocêntrica, a escrita é um importante elo entre a escola, a universidade e esse status que os pais buscam para seus filhos. Como profissional da educação, isso é, inclusive, o que escuto das famílias em falas frequentes que exaltam o processo de aquisição da escrita como um marco que separa fases de aprendizagem e demonstra uma “evolução”.

A escrita se torna, dessa forma, uma parte do capital cultural acumulado pelos sujeitos, que a detém como um valor social dentro de uma dimensão simbólica (Bourdieu, 1998). A força do investimento e a quantidade de energia (Barré-De Miniac, 2002) que os estudantes depositam para a aquisição ou construção do *habitus* de escrita está, dessa forma, condicionada por uma relação afetiva, construída, de início, nas relações familiares. Sendo assim, a aquisição da escrita marca, para o indivíduo e sua família, o início de uma nova fase em sua trajetória escolar, obtendo um valor social que ultrapassa os muros da instituição. Esse sentimento é incorporado e se torna parte do sujeito, acompanhando-o ao longo da continuidade de sua trajetória.

Dessa forma, entendo que as disposições adquiridas pelos sujeitos não podem ser vistas como exemplares de aptidões naturais no tocante ao que Bourdieu (1998) chama de dom. Em contrapartida, também não podem ser vistas como uma justaposição social, do contexto sociocultural (Sousa, 2020). Em suma, “o *habitus* se estrutura em uma relação dialética em que os agentes no contexto social, em meio a diversos condicionantes, significam suas práticas, gostos e posturas de modo mais ou menos (in)consciente.” (Sousa, 2020, p. 144). O conjunto das disposições incorporadas no campo da família, a partir das primeiras interações sociais do sujeito, conectam-se diretamente à realidade social em que se situam, mas não a definem de imediato.

A incorporação das disposições voltadas aos modos como esse sujeito sente sobre a escrita tem ligação direta com os *habitus* de leitura e escrita que a família lhe transmitiu e lhe oportunizou incorporar. A relação de troca dessas disposições, para este sujeito, permanece até aos dias de hoje, em seu contato com o campo acadêmico. Em um determinado trecho da trajetória de um dos estudantes entrevistados, aparece em seus relatos criando situações e disposições para que ele pudesse investir no acesso à cultura escrita, hoje, é descrita por ele como alguém que sente a necessidade de ter o auxílio do filho na produção de textos escritos.

Lendo as narrativas autobiográficas dos estudantes sobre a construção de seu *habitus* escritural, tanto nos balanços de saber como nos textos das entrevistas, foi possível perceber que as famílias ocupam um espaço inicial nessa construção, mas que também é contínuo. Parece haver um consenso no entendimento das famílias de que a aquisição da escrita é um importante passo para construção de um sujeito ativo na sociedade. Portanto, há sempre um movi-

mento interno criando situações e motivações, as quais irão ser geradoras de investimentos na aprendizagem da escrita por parte dos sujeitos.

Essa aprendizagem é inicialmente impulsionada pela família e depois segue um fluxo de (auto)impulsão por parte do sujeito, que acredita que essa aquisição e aprimoramento da escrita podem lhe proporcionar uma possível mudança de vida e elevação de *status* social, a partir dessa acumulação de capital cultural. São disposições que remetem às lembranças de momentos em família e que fazem com que os estudantes desejem um futuro ou uma condição de vida melhor. São aspectos que constituem um *habitus* de escrita e que influenciará posteriormente tanto na escola como na universidade, ocupando um espaço afetivo único e incomparável.

Por outro lado, a escola também ajuda a criar disposições para esse investimento dos estudantes, contribuindo na incorporação dessas disposições referentes ao sentir sobre a escrita. Isso ocorre por meio das relações que eles estabelecem com os professores, um ponto fundamental e indispensável para que se tornem escritores.

Ao analisar as trajetórias destes estudantes do curso de Pedagogia, percebo que tais disposições do campo do sentir são transmitidas e reconfiguradas não somente no campo familiar, mas também no campo escolar e acadêmico.

O sentimento do qual Laura rememora sobre a difusão de sua escrita, ou seja, sobre o fato de sua escrita chegar a muitos lugares e a muitas pessoas está relacionado ao que Barré-De Miniac (2002) nomeia de sentido do investimento. Segundo a pesquisadora, é possível identificar o sentido, tanto positivo como negativo, uma atração ou rejeição, a partir da força do investimento. Esse aspecto nos permite refletir sobre a relação que os estudantes constroem com a escrita, pois apresentam os sentidos que eles atribuem a essa atividade. Nessa fala, fica muito evidente que é positivo quando ela diz que será notada e lida por muitos, o que na escola não era assim.

No período escolar, único leitor seria basicamente o professor que poderia inclusive lhe recompensar com uma nota. Ou seja, a sua fala mostra possibilidades como as disposições incorporadas durante a escola se reconfiguram na universidade. Ao sentir que a escrita pode alcançar outras pessoas e por meio dela, até mudar conceitos e incorporar ideias, faz com que Laura também sinta que pode ser uma escritora acadêmica. Esse é um sentido positivo, potencializa sua identidade de escritora e um dos motivos é perceber que seu texto será lido por outras pessoas da comunidade, ou sejam há interlocutores.

*Aí quando a gente passa mais ou menos para o primeiro ano, aí já muda, já é totalmente focado para redação do Enem. Então, a gente passa três quatro anos decorando umas formas para refazer a redação. E os professores são mais ocupados, dão menos carinho, atenção. (Sarah - Trecho da entrevista)*

Essa afirmação de Sarah, na entrevista, traz uma reflexão sobre como as relações docentes podem interferir positiva ou negativamente no modo como os sujeitos constroem sentidos para determinadas atividades que compõem seu *habitus* escolar e conseqüentemente o *habitus* escritural. A escola, muitas vezes, e como o próprio Bourdieu (1993; 2001; 2004; 2008) afirma em algumas de suas obras, reforça essa violência simbólica, baseada na repercussão do que ele nomeia de fracasso escolar. Percebo, por exemplo, que os gêneros apresentados durante o ensino fundamental reforçam esse sentimento de encantamento, como o próprio sujeito relata que são mais “fantasiosos”.

Diante do contexto descrito e discutido, posso afirmar que as disposições adquiridas nesse movimento do sentir são incorporadas em dois principais campos: a família e a escola. Esses dois campos são legitimados pela própria sociedade como os lugares onde se aprende, onde o sujeito é educado e dão início à construção de seus letramentos. Em outra visão, menos romantizada, são dois campos que legitimam também a arbitrariedade. Nessa arbitrariedade inconsciente é que se encontra o *habitus*, este conjunto de disposições que é incorporado por meio de relações e da própria ação do sujeito, gerando, no caso de nossa pesquisa, os investimentos empregados pelos estudantes no que diz respeito à apropriação da atividade de escrita.

### **MODOS DE PENSAR SOBRE A ESCRITA: DISPOSIÇÕES QUE PRODUZEM REPRESENTAÇÕES/CONCEPÇÕES**

Por que esses estudantes chegam à universidade com a sensação de não saber escrever? É nessa perspectiva que as disposições incorporadas durante a escolarização influenciam nesse modo de pensar sobre a escrita. O que estes estudantes pensavam sobre a escrita no período escolar e como eles pensam sobre a escrita hoje na universidade é rodeado por um universo de representações que fazem sobre este objeto/ação.

Primeiro ponto analisado nos instrumentos sobre as disposições incorporadas direcionadas aos modos de pensar sobre a escrita, foi referente às

representações que os estudantes têm sobre a escrita de modo geral. O que este estudante pensa sobre a escrita. Assim como nos estudos de Barré-De Miniac (2002), foram identificados dois tipos de representação que os estudantes fizeram sobre a escrita: a escrita como dom e a escrita como técnica.

A representação da escrita como um dom, feita pelos estudantes, entende que há uma transmissão natural, não intencional, na qual o indivíduo nasce com tal habilidade, excluindo qualquer intervenção pedagógica ou social sobre esta ação (Barré-De Miniac, 2002). Essa representação rompe o conceito de que os letramentos são práticas sociais (Street, 1984). A sensação expressa pelos estudantes de que não sabem escrever talvez seja proveniente primeiramente dessa concepção/representação acerca do que é “saber escrever”.

Uma segunda concepção encontrada nos instrumentos de construção de dados diz respeito à escrita como técnica. Essa representação foi a mais citada como comum entre os dois campos de estudo: a escola e a universidade. No recorte deste balanço, posso inferir este modo de pensar:

*No ensino médio, tinha uma proximidade maior com a redação no modelo dissertativo-argumentativo e por ser algo com estrutura quase montada, tinha um pouco de facilidade. Tinha uma técnica (INTRODUÇÃO - DESENVOLVIMENTO - CONCLUSÃO), era só seguir e pronto, texto tava lindo. [...] Na universidade eles seguem uma técnica, normas da ABNT, essas coisas. Ainda estou me acostumando com isso e tentando buscar prazer, pois não é algo que gosto muito de fazer (Paula - Trecho do balanço de saber).*

O estudante entende, a priori, compreende que aprender a escrever, especialmente gêneros textuais escolares é aprender técnicas, fórmulas textuais prontas. Inclusive, o sujeito usa este termo. Essa técnica está presente nas práticas pedagógicas que reforçam essa ideia, isto é, essa representação. Apresenta-se aos estudantes um modelo e pretende-se que os estudantes o reproduzam ou façam ajustes.

A primeira representação que os estudantes fazem sobre a escrita é de que ela possui diferenciações dependendo do campo em que está inserida e é disseminada. Em segundo plano, posso inferir que a escrita na escola, para ela, parece ser mais avaliativa, ou seja, tem como principal finalidade uma avaliação, especialmente durante o ensino médio, devido ao vestibular e/ou ENEM.

Na escola, há um pensamento inicial acerca da escrita como uma forma de ascensão a um *status*, que também permeia a questão da família e da afeti-

vidade, como já citei anteriormente. Por outro ângulo, ao final da vida escolar básica, esses estudantes destacam e rememoram o conceito avaliativo da escrita. Durante a última etapa, o ensino médio, os estudantes são imersos na prática de um único gênero, que lhes é apresentado com uma finalidade específica e com consequências para sua escrita. Não há entendimento para esses alunos, durante o citado período, acerca de outras finalidades para a produção de um texto dissertativo-argumentativo, apenas o foco nas consequências de sua utilização como redação do ENEM, ou seja, há uma representação da escrita como técnica e com cunho exclusivamente avaliativo.

Para que se escreve no ensino médio? Para fazer uma boa redação do ENEM. É o que dizem os estudantes. Em muitas falas, essa observação acerca da nota da redação do referido exame é concebida como uma conquista no campo da escrita.

De maneira geral, essas representações, elaboradas e percebidos pelos estudantes, foram incorporadas nas trajetórias escolares: escrita como dom, como técnica e como avaliação. Para os estudantes, há sujeitos que são escritores inatos, nascem com o dom de escrever e apresentam essa “facilidade” que é expressa ao longo de suas vivências. Por outro lado, quando se aprende a usar os códigos do sistema alfabético, eles conhecem os modelos, os gêneros, e a partir daí se segue uma técnica de escrita que é o que é relevante na construção da escrita. Esse pensamento se aproxima muito do que Lea e Street (1984) designaram como sendo o modelo de habilidades e de socialização, praticados na escrita escolar que também pode ser considerada acadêmica ainda que não esteja relacionada ao espaço universitário. A terceira representação sobre a escrita, apresentada pelos estudantes, é a de que a escrita na escola é avaliativa, ou seja, é para, entre outras avaliações, ser boa para “fazer a redação do ENEM”.

Os estudantes chegam à universidade com essas representações sobre a escrita e talvez seja esse um dos motivos pelos quais eles apresentam resistências e dificuldades em mudar essa representação.

### **MODOS DE FAZER E AGIR SOBRE A ESCRITA: DISPOSIÇÕES QUE DESPERTAM ATITUDES**

De início, ressalto que tanto os conceitos de relação com a escrita, de Barré-de Miniac, quanto o de *habitus* para Bourdieu, apontam para o fato de que a construção dessas relações são subjetivas e objetivas, são construídas

socialmente, mas, também, são provenientes das singularidades de cada indivíduo. Dessa maneira, as formas de fazer ou de agir em relação à escrita, ou por meio dela, também possuem singularidades.

A maioria dos estudantes participantes possui idade inferior a 30 anos, ou seja, foram alfabetizados nos anos 2000. À priori, esperei me deparar com vivências nos processos de ensino-aprendizagem da escrita mais tradicionais, mas as memórias dos estudantes também se remetem às práticas que contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

O primeiro relato sobre os modos de fazer a escrita é de Maria, a primeira a participar da segunda etapa da pesquisa. Em sua entrevista, quando questionada sobre como percebe a escrita no período escolar, Maria lembra que quando começou a formar frases e formular textos, as professoras utilizavam figuras que auxiliavam na organização das ideias e conseqüentemente na escolha de palavras para formar as frases. Ou seja, o estímulo visual era uma das suas formas de fazer a escrita.

*Se não tivesse um modelo para visualizar como seria eu ficava ali presa, travada, não conseguia desenvolver a minha escrita. Então era muito essa questão do auxílio que eu precisava ter. Eu me lembro que também até em questões de escrita de poesia eu não conseguia fazer. Não entrava. Não entrava o conceito na minha cabeça do que era poesia. Não entrava o que era poema essas coisas assim e eu não conseguia fazer. Mas quando eu via ali uma estrutura, né? Eu “olha, posso fazer desse jeito”, mas alguma coisinha copiada porque eu não conseguia fazer, eu admito, eu não conseguia.. (Maria - trecho da entrevista)*

Então, esse estímulo visual, da qual relata, não se restringe apenas às figuras, mas à escrita em si, à estrutura textual e aos movimentos retóricos do gênero. Essa disposição remete diretamente ao que concluí nas disposições sobre as representações da escrita. Há um entendimento da escrita como uma técnica, que está presente nessa necessidade de visualizar um modelo do gênero a ser escrito, para que, de fato, consiga desenvolver a escrita desse ou daquele texto de determinado gênero.

Não se pode negar o fato de que a escrita é também uma tecnologia e, por isso, comporta e é acompanhada de uma técnica. No entanto, o que estou salientando é o fato de que essa técnica pode ser utilizada de inúmeras maneiras, sempre que há a necessidade de uma adequação da escrita aos contextos nos quais ela precisa se realizar e nos quais ela vai desempenhar uma função específica. Pelos relatos, posso inferir que, nas escolas, em especial do ensino

médio, recorrentemente são criados treinamentos de redação que consistem no ensino de técnicas de escrita para um único tipo de texto e de finalidade avaliativa: o texto dissertação-argumentativo presente no gênero redação escolar. Vejamos como isso ocorre neste exemplo que Sophia trouxe na entrevista.

*A gente tinha uns laboratórios de escrita para as redações do ENEM, tipo assim fazia e a professora corrigia e devolvia. Na escola, na época do ensino médio, na escola estadual a gente tinha a professora de redação e como era curso técnico, tinha duas professoras, aí duas professoras era vamos dizer assim de quatro salas. Só que aí a gente escrevia nossa redação, tinha “padrinhos” de redação, vamos dizer assim (Sophia - trecho da entrevista)*

O laboratório de redação, nesse exemplo de Sophia, consistia em produzir uma redação escolar focalizada no tipo textual dissertativo-argumentativo, para mostrar para os professores de outro componente curricular - não habilitados, em tese, para avaliar tais redações. Isso seria uma forma de consultar interlocutores sobre a compreensão das ideias do texto e depois passava para a correção final da “professora de redação”: uma correção mais técnica e, com certeza, na qual revisava os aspectos gramaticais e da norma culta da língua portuguesa. Dessa forma, a estudante tinha acesso aos feedbacks dos interlocutores, ainda que acompanhado dessa prática estivesse uma concepção de uma escrita avaliativa e técnica, aparentemente sem uma preocupação em estabelecer comunicação.

Uma segunda disposição relativa ao modo de fazer está ligada às práticas de leitura. Para os estudantes, ler implicava diretamente no escrever. Isso se justifica porque entendem que, para escrever, é necessário que acumulem vocabulário, ou seja, possuam repertório de palavras e seus usos. Sarah cita em sua entrevista, essa atitude frente à escrita:

*Para mim, o que eu digo bastante, foi a leitura. Tive uma professora, na educação infantil, que foi muito importante, eu aprendi a ler assim bem rápido. (Sarah - trecho da entrevista).*

A leitura, para Sarah, teve início na primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Nesse período, em que não tem como objetivo a aquisição da escrita, a criança tem seus primeiros contatos com os portadores de texto, através das rodas de história e da disponibilidade dos livros na sala de referência.

Esse contato, para a estudante, foi relevante no seu processo de aprender a ler e escrever.

Essa disposição se liga ao entendimento de que o letramento ou os letramentos são habilidades de leitura e escrita presentes nas práticas sociais. Se o estudante precisa ter contato com materiais de leitura para compreender determinados assuntos e depois ter segurança para escrevê-los, significa que ele entendeu que a leitura tem sua interferência e importância sobre a escrita, tanto na compreensão em si, como no acúmulo de vocabulário. Dessa forma, o capital cultural acumulado através da leitura de diferentes portadores de texto, auxilia na escrita de gêneros diversos.

Quando os estudantes são questionados sobre os seus modos de escrever, é perceptível que cada um possui sua forma de assimilar a escrita, tem seu estilo pessoal de escrita. Entretanto, há pontos em que essas atitudes se repetem em determinados sujeitos e que talvez ocorra por serem pontos que foram aprendidos pelo meio social que estes sujeitos foram submetidos. Dessa forma, encontrei em quase todos os balanços algo em comum: para escrever é necessário conhecer as normas cultas, a gramática, a ortografia. Mais uma vez, a escrita apresenta-se como resultado de uma técnica a ser seguida à risca, deixando a função interativa em segundo plano.

A escola, para a maioria, é um espaço mais livre e que assume esse papel de repassar as regras do campo escolar, dentre elas, as relacionadas à escrita. Dentro das abordagens sobre o ensino da escrita na perspectiva dos autores Lea e Street (2014), esse modo está mais relacionado ao modelo de estudos de habilidades, posto que prioriza o domínio de regras gramaticais e sintáticas de forma a garantir a competência do ato de escrever, considerada pelos autores “a camada mais superficial da escrita”. Mas, não posso, aqui, cair no erro de julgar o ensino da gramática como algo ruim.

É preciso apenas reforçar que ele por si só não garante a aprendizagem da escrita e especialmente a construção do *habitus* escritural dos estudantes. Os próprios estudantes apresentam em seus balanços e entrevistas essa consciência de que aprender sobre a norma culta da língua portuguesa é importante, mas é apenas um dos caminhos que a escrita precisa percorrer.

O terceiro ponto que descrevo como uma das disposições incorporadas pelos estudantes quanto ao modo de fazer a escrita, está focada nos estudos dos gêneros textuais discursivos desde a escolarização. No período escolar,

segundo os relatos, ocorrem diversos eventos de letramento que utilizam os gêneros como ponto de partida.

*Ao longo da minha vida escolar tive grandes referências de professores que tinham o empenho de **incentivar a escrita em vários gêneros textuais**. (Laura - Trecho do balanço de saber).*

Em suma, os estudantes conseguiram demonstrar, por meio de reflexões nos balanços de saber e relatos nas entrevistas, três importantes disposições sobre os modos de fazer a escrita: a compreensão e a utilização das normas cultas da língua, a produção de gêneros acadêmicos a partir de modelos e a leitura de textos como uma base segura para qualquer produção textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo focalizou na descrição das disposições que deram suporte aos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFC em seu processo de apropriação da escrita ao longo dos anos escolares, conclui que tais disposições são seus modos de sentir, pensar e fazer a escrita adquiridos ao longo de suas trajetórias que os fazem agir de forma inconsciente. Assim, posso dizer que, segundo os estudantes escritores, ao longo dos anos escolares, eles produzem investimentos que estão ligados aos modos de sentir a escrita, bem como representações/concepções, que se relacionam ao modo de pensar a escrita, além de opiniões e atitudes, que se comparam aos modos de fazer a escrita. Nesse sentido, quando tais disposições são incorporadas ao longo das trajetórias escolares, elas ecoam e influenciam mais à frente sobre a apropriação da escrita acadêmica pelos estudantes.

Quanto aos modos de sentir a escrita, ou seja, os investimentos realizados durante o período escolar, percebe-se que tais disposições estão relacionadas às relações afetivas que os estudantes estabelecem durante esse período. Dessa forma, eles constroem primeiramente na família, o sentimento de que a escrita faz parte de uma ascensão e de uma evolução, que contribuirá e influenciará nas suas perspectivas de futuro, sendo a escolarização o ponto de partida para mudança das condições sociais desses sujeitos. Ao chegar na escola, através da relação professor-aluno, as disposições voltadas aos modos de sentir perpassam sentimentos de estímulo, como também por ações de violência simbólica, que podem levar ao fracasso escolar.

Quanto aos modos de pensar, ou seja, das representações que os estudantes fazem sobre sua escrita, durante a escola, estão presentes as concepções da escrita como dom, técnica e com finalidade avaliativa. Isto ocorre porque, durante a trajetória escolar, esses estudantes são direcionados, especialmente durante o ensino médio, para a escrita de um único gênero acadêmico: o dissertativo-argumentativo. Este gênero é o utilizado com frequência no Enem, o que remete a esta representação de uma escrita avaliativa e que exige uma técnica.

Referente aos modos como esses estudantes fazem a escrita no período escolar, percebe-se que os investimentos e as representações funcionam como base para que eles passem a dispor de atitudes que visam essa escrita mais técnica. Portanto, através da leitura para incorporação de vocabulário, estímulo visual e conhecimento das estruturas dos gêneros é que os estudantes conseguem escrever. Ainda sobre esse aspecto, posso considerar, como um achado importante, o fato de que, através dos relatos dos estudantes, percebo um processo de desencantamento da escrita durante a escolarização.

Isso é relevante na medida em que o ensino da escrita começa a se tornar obrigatório e carregado de representações avaliativas e os estudantes passam a não sentir prazer em escrever. Portanto, quando chegam à universidade, apresentam um travamento de seu processo criativo, pois as disposições incorporadas, especialmente no campo das representações, impedem que esse estudante desenvolva suas ideias originais e as fundamente, apenas reproduzindo modelos e modelos de redações do gênero dissertativo-argumentativo.

Os resultados que este trabalho permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação, de forma macro, porque trata-se da construção de *habitus* de estudantes e futuros professores, ao longo de suas trajetórias. Isso porque, ao pesquisar sobre a construção do *habitus* escritural acadêmico, pude visualizar e analisar o campo escolar que forma esse *habitus* escritural e como ocorre a reconfiguração desse *habitus* escritural para acadêmico. Dessa forma, na dimensão micro, a pesquisa pode contribuir com a escola, de forma a questionar como os estudantes estão construindo suas relações com a escrita, de modo a construir seus sentimentos, concepções e atitudes.

Esse estudante que se encontra na escola entende a verdadeira finalidade de sua escrita ou apenas reproduz modelos a fim de ser avaliado ao final de uma etapa? A única finalidade da escrita é “tirar uma boa nota no ENEM”? A representação de uma escrita técnica e puramente avaliativa, distância e limita o estudante a conhecer e praticar apenas um gênero textual e isso o limita também

na construção de seus letramentos e do *habitus* escritural. Portanto, a escola precisa começar a rever práticas de escrita que, de fato, visem essa construção e mude a concepção de seus alunos sobre a escrita.

Em outra dimensão também micro, a pesquisa pode contribuir especialmente e principalmente com um segundo campo: a universidade. Não cabe à universidade desfazer déficits que foram construídos na escola, mas tentar ressignificar as práticas e as concepções de escrita que estes estudantes trazem da escola. Mas, realizar uma introdução progressiva e significativa, desse estudante, ao campo, de forma a torná-lo membro, parte e não como algo inalcançável. Ao ser introduzido de forma receptiva e significativa ao campo acadêmico e suas regras e práticas, conseqüentemente o sentimento de pertencimento influenciará também no reconhecimento de sua identidade/condição de escritor acadêmico.

Outra implicação relevante deste trabalho reside no fato de que se o estudo se concentra em um curso de licenciatura, ou seja, de formação de professores. A construção do *habitus* escritural acadêmico destes estudantes se refletirá sobre suas futuras práticas pedagógicas. Esse futuro professor pode ser capaz de não mais repassar e reproduzir práticas que levam à incorporação, por parte dos futuros alunos, de disposições que os levem a reproduzir modos de pensar, sentir e agir a escrita que os impeçam de se perceberem escritores. Dessa forma, esta pesquisa pode colaborar com ressignificação das disposições incorporadas ao longo dos anos escolares e que contribuem na construção desse escritor acadêmico, sendo nas práticas de escrita da escola e da universidade e na convivência com a família e a sociedade que estas disposições se formam.

## REFERÊNCIAS

BARRÉ-DE MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. **Filol. Linguist.** Port., n. 8, p. 203-219, 2006.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. **Pratiques**: linguistique, littérature, didactique, n°113-114, p. 29-40, Juin/2002.

BAZERMAN, C. Criando Identidades em um Mundo Intertextual. In: DIEB, M.(org.) **A Aprendizagem e o Ensino da Escrita**: Desafios e Resultados em Experiências Estrangeiras (p. 115–132). Campinas,SP: Pontes, 2018.

BERMÚDEZ, A. C. Enem 2018: 55 candidatos tiraram nota mil na redação; 112 mil zeraram texto. **UOL** - Educação. 18 de jan de 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/01/18/enem-redacao-nota-mil-nota-zero.htm>. Acesso em 20 de março de 2022.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BICALHO, M. G. P. SOUZA, M. C. R.F. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. *In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu.* São Paulo: Ática, 1993. p.156-183.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação* (p. 39–64). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) Escritos de Educação.* 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação.** 9ª Ed. Campinas: Papirus, 2008.

CARVALHO, G. T. CASTANHEIRA, M. L. MACHADO, M. Z. V. **Letramentos acadêmicos como prática social.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Legis Editora, 2009.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, vol. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, A. **Os usos da língua na construção de sujeitos letrados**: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 32 (2): 215-224, 2010.

FRANKLIN, S. E. G. S. **Letramentos acadêmicos**: as percepções de estudantes recém-ingressos no Curso de Pedagogia sobre as práticas de leitura e de escrita. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34259/1/2018\\_tcc\\_segfranklin.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34259/1/2018_tcc_segfranklin.pdf). Acesso em: 22 de outubro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p.57-76. 1996

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68 – 100.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C.L.G., and CASTRO, P. A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

SOUSA, J. E. **A relação entre a formação inicial e as trajetórias de incorporações de habitus de escrita de estudantes de pedagogia.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press; 1984. 256 p.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: parábola Editorial, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.021

# NOSTALGIA PARATÓPICA EM CRÔNICAS ANACRÔNICAS: A SAUDADE DO FUTEBOL DE OUTRORA

Wesley Barbosa Machado<sup>1</sup>  
Sérgio Arruda de Moura<sup>2</sup>

## RESUMO

O cronista de futebol transita do jornalismo à literatura com o lançamento em livros de antologias de textos publicados a princípio na imprensa, tornando-se eventualmente um autor de “belo estilo” (Barthes, 2004), que escreve com “literariedade” (Proença, 1981) e “subjetividade” (Borges, 2013), características do jornalismo literário. Neste estudo teórico e empírico vamos apresentar um relato de experiência de análise de discursos e produção de sentidos em crônicas futebolísticas. A metodologia principal será consubstanciada na Análise do Discurso (AD) Francesa a partir do “campo literário” (Maingueneau, 2005), com revisões bibliográficas e hemerográficas. Também utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa empírica para coleta de dados, a partir de quatro entrevistas realizadas entre os meses de abril e agosto de 2024, sendo duas abertas e duas semiestruturadas. Por fim, foi aplicada em outubro de 2024 em sala de aula uma sequência didática caracterizada como pesquisa encoberta com 16 participantes não identificados entre estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense-IFFluminense *Campus* Campos Centro. Alguns dos resultados obtidos foram a comprovação por meio de teoria (Neto, 2010) e empirismo, com as entrevistas e a sequência didática de linguagem e letramento, de que o amor pelo futebol vem dos jogos de bola na infância, que permanecem na memória afe-

1 Mestrando do curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 202314120022@pq.uenf.br

2 Doutor pelo curso de Letras (Ciência da Literatura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, arruda@uenf.br

tiva dos cronistas e apreciadores de futebol em uma “nostalgia paratópica” (Moura, 2006).

**Palavras-chave:** Crônica, Futebol, Discursos, Paratopia, Nostalgia.

## INTRODUÇÃO

Um cronista de futebol publica seus textos na imprensa e, à medida que os compila em livros, se torna um autor com sua paratopia, um não lugar criado em suas histórias com “verosimilhança” e “literariedade”, termos utilizados pelo escritor brasileiro Ivan Cavalcanti Proença (1981, p. 28-29), o que para o semiólogo francês, Roland Barthes (2004, p.8), seria um “belo estilo” de escritor.

O analista do discurso francês, Dominique Maingueneau (2006, p. 68), escreveu sobre “a justa apreensão do belo”, que estaria para nós na volta nostálgica à infância vivida e que ficou na memória registrada nos livros de crônicas de futebol dos saudosos da bola brincada nos paralelepípedos, terras, gramas, lamas com bolas de meia, saco plástico, coquinho, entre outras formas esféricas que rolavam para lá e para cá entre linhas tortas.

O analista do discurso, brasileiro Sérgio Arruda de Moura (2006, p.18) versou sobre a presença dos “espaços paratópicos da infância” criados pelos poetas em suas nostalgia e melancolia.

[..] Quando um poeta se põe a escrever sobre a cidade e sua gente, em especial nas condições em que Bandeira poeta escreveu, me parece natural que uma certa melancolia se apossa dele, e os espaços paratópicos da infância se façam sempre presentes. Um poeta há sempre de deplorar a perda nostálgica da mãe e do pai, das origens e dos fantasmas da criança despontando para o mundo. Os demais personagens de sua criação só poderão despontar do espaço mais imediato da vida, o da cidade, lugar de intenso trânsito social, incluindo o trânsito dos textos, em especial o das crônicas, lugar para onde os personagens em perfil são devolvidos com a sobrevida proporcionada pela memória dos livros.

Adicione ao texto com linguagem anacrônica e poética a personalidade e a subjetividade e este poderá ser considerado uma forma de jornalismo literário (Borges, 2013), com suas palavras escolhidas a dedo, representando signos e sentidos em seus enunciados dentro de determinados contextos de produção e conhecimentos de mundo.

## METODOLOGIA

Este trabalho<sup>3</sup> teve, em um primeiro momento, a análise de discursos e produção de sentidos a partir de um recorte bibliográfico e hemerográfico de 10 cronistas de futebol, que tiveram seus textos saudosistas analisados, a citar: Armando Nogueira, Manoel de Barros, Pêris Ribeiro, Ruy Castro, Luiz Cândido Tinoco, José Cunha, Roberto Avallone, Cláudio Lovato Filho, Paulo Roberto Andel e Douglas Ceconello.

Também utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa empírica, a partir da realização de quatro entrevistas, duas no local e duas por e-mail, sendo três cronistas de futebol e uma pesquisadora de futebol, e a aplicação de uma sequência didática de linguagem e letramento em uma sala de aula da disciplina Futebol e Futsal ministrada pela professora Cláudia Aleixo Alves na turma do curso de Licenciatura em Educação Física do IFFluminense *Campus* Campos Centro. A partir da leitura de uma crônica futebolística, 16 de 22 estudantes responderam, facultativamente, a uma questão sobre suas lembranças do contato do corpo com a bola na infância, um tema muito caro para nosso estudo, o que veremos mais adiante.

### A POÉTICA DA NOSTALGIA

Começamos com as análises dos discursos de 13 cronistas de futebol com metodologia de pesquisa bibliográfica e hemerográfica. Para tanto vamos nos subsidiar com a teoria da AD Francesa a partir do conceito de Maingueneau sobre os contextos (político, social, ideológico, econômico, cultural etc) de produção do autor, a quem são atribuídos aos seus textos sentidos os quais os próprios autores poderiam não prever no momento da escrita.

[...] Ah, saudades [...] Daqueles tempos de Maracanã superlotados. Jogadas de arrepiar, gols de levantar multidões. E, o melhor: de um Brasil bicampeão! A glória, conquistada aos pés dos Andes. Ah, saudades dos tempos de Didi (Ribeiro, 2009, p.244-245)

No trecho da crônica acima, o autor Pêris Ribeiro, de Campos dos Goytacazes-RJ, remete ao passado com saudade do futebol de antigamente.

<sup>3</sup> Resultado da pesquisa para o mestrado em Cognição e Linguagem da UENF.

Detalhe que o cronista cita Didi, jogador de futebol biografado por ele. Em entrevista realizada com Pêris Ribeiro no dia 26 de julho de 2024, ele informa que assistiu pelo rádio às partidas das Copas de 1954, 1958 e 1962, competições estas em que o personagem da biografia e desta crônica em específico escrita pelo autor.

A audição de um jogo de futebol pelo rádio permite ao torcedor e posterior cronista se utilizar da imaginação na composição de seus textos, tal qual fazia o mestre Nelson Rodrigues, que tinha baixa visão e não enxergava os lances de uma partida em sua totalidade, o que lhe incentivava a criar em cima da realidade, um recurso literário à medida que a ficção se serve do real para com verossimilhança criar um novo universo, que podemos considerar paratópico, pertencente ao domínio de criação do autor.

Se Nelson Rodrigues, prejudicado pelo problema de visão, se valia da imaginação, Pêris Ribeiro, ouvindo o jogo pelo rádio, também tinha de imaginar as jogadas que não via, só ouvia. No entanto que mais influenciou Pêris Ribeiro (2009, p. 1) foi Armando Nogueira, conforme o próprio relatou em entrevista para esta pesquisa. Pêris se identificou com a poesia presente nas crônicas de Armando Nogueira. Como na crônica a seguir:

[...] A grossa lágrima não rola apenas por aquele rosto suado e cansado. Não! Mergulha docemente pelo peito coberto por aquela camisa azul empapada de suor. E acaba por invadir-lhe a alma também. Abraçado ao amigo Nilton Santos de tantos sonhos, tantas lutas, Didi sequer tenta enxugá-la. Ao contrário, faz questão de exibi-la orgulhosamente.

Nesta bela crônica, Pêris recorre à linguagem poética quando escreve sobre o encontro da lágrima com o suor que chega à alma. Um retrato estético cheio de lirismo que trata de sonho, luta e orgulho, um ciclo completo que mostra a conquista de jogador de futebol que foi o principal responsável pela conquista do primeiro título mundial da seleção brasileira. Armando Nogueira, o cronista que inspirou Pêris Ribeiro nas escritas poéticas, também versou sobre Didi de uma forma lírica: “Nas chuteiras da final chuvosa, que Didi guardou para sempre, nasceu-lhe na sola enlameada uma palma de grama, homenagem do campo a um artista de pés tão delicados” (Nogueira, 1988, p. 29). Repare na cena descrita, que vai da intensidade da chuva, da lama, da grama à delicadeza sugestionada do pé do jogador.

O escritor Thiago de Mello(1988, p. 6), em prefácio à obra *O homem e a bola*, de Armando Nogueira, destaca os atributos literários deste poeta da crônica de futebol:

[...] O grande poder do Armando é o poético. A presença constante desse elemento comovedor, o poético, ela não se deve tão-só ao talento de trabalhar as palavras, enquanto matéria de criação. O ritmo e a musicalidade são valores que contribuem para a força de encantamento que percorre a prosa do Armando.

Em entrevista a Thiago de Mello e Theresa Walcacer em outubro de 1985, também publicada no livro *O homem e a bola*, Armando Nogueira (1988, p. 12) responde sobre sua afeição às palavras e à poesia.

[...] Através da palavra falada de Juvenal Antunes, um jogral de seus próprios versos, que conheci no começo da minha adolescência, e da palavra escrita de Augusto dos Anjos, de quem eu já recitava poemas inteiros de memória antes dos meus quinze anos [...] Vem daquele tempo esse meu gosto pelas palavras e o fato de ter um bom ouvido para a música (embora eu não conheça uma só nota musical) deve me ajudar a descobrir o encanto de uma palavra.

Vamos a Ponte Nova, interior de Minas Gerais, de onde é natural o cronista José Cunha (1996, p. 9-10), que escreveu a saudosa crônica “Coisas de Minas”:

[...] Em 62, pegava fogo o campeonato mineiro de futebol. Era mesmo um dos melhores do Brasil. Atlético, Cruzeiro, Vila Nova, Renascença, América, Democrata de Sete Lagoas, Pedro Leopoldo e o Metalusina de Barão de Cocais disputavam o certame mineiro, derramando empolgação e apaixonando suas torcidas de maneira acentuada e viril. Naquele tempo, o rádio dominava e guiava a grande massa nas transmissões esportivas, que já eram acompanhadas pelo transistor, o principal salvador do rádio, que já sentia a influência maléfica da televisão [...] Naquele tempo, a gente não era tão-somente profissionais. Dirigentes não eram somente dirigentes. Pelo contrário. Nos anos 60, nós conseguimos quase que o impossível: formar uma família mesclada de dirigentes, jornalistas, narradores, repórteres e funcionários da Federação e dos Clubes, onde éramos todos irmãos. [...] Estas coisas de Minas nem o tempo poderá apagar de minhas lembranças mineiras.

Repare que o cronista repete a expressão “Naquele tempo”. O autor destaca o rádio e condena a televisão. Um adendo para uma consideração crítica de que, por mais que as lembranças das transmissões pelo rádio remetam a uma

mágica, devemos levar em conta que as transmissões com imagens permitiram uma democratização do acesso a um jogo de futebol.

Podemos também debater a questão da assistência a um jogo de futebol *in loco* do estádio, que permite uma visão de 360 graus do que acontece na partida e onde, para o cronista Pêris Ribeiro, está mais visível o futebol.

Partimos então para a crônica “O garoto atrás do gol”, de outro grande mestre, Ruy Castro (2014, p. 63-64), que escrevendo sobre as efemérides de 2008, lembrou os 50 anos de sua primeira ida ao Maracanã.

[...] Foi no dia 9 de novembro de 1958. E daí - dirá você, com razão. Todo mundo que gosta de futebol foi ao estádio uma primeira vez, e nem por isso essa façanha merece ir para os calendários esportivos. Mas esta merece ir para o meu calendário afetivo - nem que seja pelo que se passou muitos anos depois. Era um Flamengo x Botafogo, pelo retorno do Campeonato Carioca. Eu tinha 10 anos e fui com meu pai, flamengo como eu. Saímos cedo, mas o táxi engarrafou perto do Maracanã. O jeito foi apeiar e seguir as bandeiras. Lá dentro, no lado da torcida do Flamengo, só havia lugar atrás do gol - justamente o gol que o Botafogo atacaria no primeiro tempo.

Em seguida, o escritor conta a história do jogo, no qual o Botafogo fez 3 a 0 no primeiro tempo e o Flamengo diminuiu para 2 x 3 no segundo tempo. Ruy Castro (2014, p. 65-66) viu de trás do gol todos os 5 gols do jogo, 3 do Botafogo de Garrincha e 2 do seu Flamengo. O autor termina a crônica assim:

[...] Em 1995 - a enormidade de 37 anos depois -, publiquei um livro, *Estrela Solitária*, uma biografia de Garrincha. Muitas vezes, durante o trabalho, as arrancadas de Garrincha contra meu coração me vieram à cabeça. E só então descobri que o garoto, mesmo tendo saído derrotado do Maracanã, não odiou seu algoz nem por um minuto. Era impossível odiar Garrincha. Na verdade, era impossível não amá-lo.

Sobre uma ida ao estádio abordou o escritor Cláudio Lovato Filho na crônica “A caminho do estádio”, publicada no 23 de junho de 2024 no site *Museu da Pelada*<sup>4</sup>:

4 Filho, Cláudio Lovato. A caminho do estádio. **Museu da Pelada**. Rio de Janeiro, 23 jun. 2024. Disponível em: <https://www.museudapelada.com/resenha/a-caminho-do-estadio/>. Acesso em 07 set. 2024.

[...] Você se lembra da primeira vez que foi ao estádio?’, o neto pergunta. O avô sorri. Não ri. Sorri. O sorriso da nostalgia. “Eu me lembro como se fosse hoje”. Diz isso e sente que os olhos ume-deceram. Está emocionado. “Sério? Quando foi?” “Foi com o seu bisavô. Faz muito tempo. Eu tinha mais ou menos a sua idade. Ele era como nós. Largava tudo para ver um jogo do time”. “Eu me lembro pouco dele...”, diz o menino. “Você era muito pequeno quando ele morreu”. E então o velho conta ao neto, o mais detalhadamente que pode, como foi aquela primeira ida ao estádio, mesclando realidade e imaginação, coisa vivida e coisa sonhada. Depois, já subindo a rampa que os levaria a seus lugares no estádio, com o neto caminhando à sua frente, o avô projeta como estará o menino daqui a alguns anos, homem maduro subindo aquela mesma rampa, talvez com o filho, ou filhos, talvez sozinho, quem sabe lembrando dos tempos em que vinha ao estádio em companhia do avô, e em como aquelas idas ao estádio com o avô foram agradáveis, importantes e impossíveis de serem esquecidas.

Na crônica “Dia Nacional do Futebol”, publicada no dia 19 de julho de 2024 no site *Museu da Pelada*<sup>5</sup>, o também escritor Paulo Roberto Andel, escreve sobre um “futebol de lembranças, que faz voltar no tempo”:

[...] Ah, o futebol. Noites em claro, viradas impossíveis, sonhos e drama. Futebol de lembranças, que faz voltar no tempo e ver na tela momentos arrebatadores. Talvez o meu futebol nem exista mais, mas ele é tão bom que a sua simples lembrança já alimenta muitas fantasias maravilhosas. Todas elas me fazem sentir vivo, sereno, com o coração cheio de esperança mesmo que as probabilidades sejam minúsculas. Claro que há defeitos mis no futebol, mas o saldo positivo justifica a batalha.

O jornalista Roberto Avallone (2001, p. 38) traz na crônica Memórias da maior conquista lembranças de ouvir jogos no rádio com o pai e o avô.

[...] Liminha. Liminha, de bola e tudo! Ah, como soavam mágicas as palavras do locutor narrando o gol. Na imaginação, a jogada parecia sair do velho rádio, lustrado com carinho pelas mãos de minha avó Olympia, avó materna, do meu lado português. Era a tarde de um domingo de sol tímido, dia 22 de julho, na pacata Rua Maria Cândida, na Vila Guilherme, zona norte de São Paulo, onde meu avô Francisco, que torcia pelo Benfica, e meu pai, um ardo-

5 Andel, Paulo Roberto. Dia Nacional do Futebol. **Museu da Pelada**. Rio de Janeiro, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://www.museudapelada.com/resenha/dia-nacional-do-futebol/>. Acesso em 27 out. 2024

roso palestrino vencido pelo sono de depois do almoço, deviam estar dormindo. Menino de 6 anos, não me lembro onde estariam - por educação, quem sabe, meu pai poderia estar ouvindo as histórias de Salazar que o velho Francisco contava em minúcias.

Vamos adiante com uma crônica do poeta brasileiro Manoel de Barros (1994)<sup>6</sup>, que escreve o poema com recursos da prosa, o que resulta em um texto com fluidez.

[...] A gente era só gurizada. Do time quem restou tem setenta e duas pedradas. Vinte e poucos barracos de venda de pinga e peixe frito estão no lugar estão no lugar onde a bola rolava. (A bola de bexiga que o Mário-Maria, guenzo e maco — tipo deixa que eu chuto, trazia do matadouro de seu pai.) Dona Emília era dona do Porto, dona do Clube e dona do Estaleiro dos Puccinnis que ficava na beira do barranco. A expressão “passar telegrama no mato” por “descomer no mato”, “jogar o barro fora” ou despejar o mantimento” — não se usa mais. Os meninos que hoje batessem bexiga na beira do rio, por muito apressados, diriam: “vou no mato passar um fax.” Ai que flor de linguagem! Agora não tem mais bexiga nem mato nem Dona Emília, que resolveram morrer. Meu Deus, como este mundo está desfalcado! Revi o Bolivianinho por volta de 1940 na Vila de Chiquitos sua terra natal. Saiu de uma toca de palha e de pedra para me ver. Tornara-se pintor. Atendia por Rômulo Quiroga. Pintava cores psíquicas e formas incorporantes. Usava as simultaneidades da visão — como em Picasso. E quebrara de uma vez os planos e perspectivas. Penso que rudemente aquele Quiroga conseguia uns milagres e Klee. Agora volto a pensar em nosso golquiper, em nosso beque de avanço, em Mário-Maria... Eles são hoje apenas uma paz na terra. Só isso. Salvo não seja.

Continuamos evidenciando a nostalgia paratópica e a linguagem poética em crônicas futebolísticas. Em uma crônica para seu blog *Meia Encarnada*<sup>7</sup> no site *ge*, o jornalista Douglas Ceconello nos remete às memórias afetivas, que são um ponto crucial desta pesquisa que tem como característica este argumento

6 Barros, Manoel. O “porto de dona Emília Futebol Clube” revisitado. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 12 jun. 1994. Mais, p.5

7 Ceconello, Douglas. 30 anos do Tetra: 1994, a Copa e o ano de uma geração. Blog **Meia Encarnada** em **ge**. Porto Alegre, 17 jul. 2024. Disponível em: <https://ge.globo.com/blogs/meia-encarnada/post/2024/07/17/trinta-anos-do-tetra-1994-a-copa-e-o-ano-de-uma-ge-racao.html>. Acesso em 27 out. 2024.

de que o que fica para os torcedores e futuros cronistas de futebol é o tempo vivido nas arquibancadas de madeira e, posteriormente, à beira do campo de jogo. No excerto abaixo, o cronista nos leva a um passado longínquo de há três décadas.

[...] Aquele Brasil dos incipientes anos 90 podia não ser mais o país do futebol, ou ao menos o assíduo campeão de Copa, mas era o país de muitas outras coisas. Para os adolescentes, verdadeiro termômetro anímico e hormonal de qualquer cenário, era uma paradoxal mistura de fim da inocência com ameaça de esperança. Se 1994 avançava costurando dores, da perda precoce de Dener à tragédia com Senna e à morte de Tom Jobim, nossas ilusões insistiam em avançar, ainda que aos solavancos, agarradas no puta-merda de um fusca, renascido como fênix metálica no governo de Itamar Franco.

Tempos da precursora do Real, a Unidade Real de Valor (URV), que aumentava a cada dia e era preciso correr para comprar a camisa da seleção com o número 11 de Romário prevendo que este seria o principal jogador que nos levaria ao Tetra nos pênaltis contra a Itália 12 anos depois do “Sarriazzo”. “É tetra, é tetra”, como narrou Galvão Bueno ao lado do comentarista Pelé. Estas passagens no tempo são inesquecíveis, afinal ficam sendo repetidas em nosso cérebro, olhos e ouvidos e fixados na memória afetiva de um aficionado por futebol.

## O ETERNO AMOR AO FUTEBOL

Agora analisaremos os discursos de três cronistas de futebol e uma pesquisadora de futebol com a metodologia de pesquisa qualitativa empírica. Foram realizadas, entre os meses de abril e agosto de 2024, quatro entrevistas para coleta de dados, sendo duas entrevistas abertas, realizadas no local, e duas entrevistas semiestruturadas, realizadas por e-mail. A seguir recortes destas entrevistas.

A primeira entrevista que realizamos foi com o jornalista Saulo Pessanha, que iniciou no jornalismo na editoria de esportes do extinto jornal *A Notícia*, de Campos dos Goytacazes-RJ e foi setorista dos clubes de futebol de Campos no

*Jornal dos Sports*, o “Cor de Rosa”. Pessanha<sup>8</sup> recorda uma entrevista que fez com Didi “Folha Seca”.

[...] Lembro bem de sua fidalguia. Eu tinha 19 anos, poucos meses de atuação no jornal. E fiquei feliz em poder entrevistar um jogador genial, reverenciado no mundo todo. No contato com Didi, me chamou a atenção a sua educação, a sua boa vontade. Era um *gentleman* (informação escrita).

O jornalista ficou pouco mais de um ano na editoria de Esportes de *A Notícia*, depois passou para a redação geral. Pessanha informa ainda que escreveu algumas matérias nos anos 80 para a revista *Placar*, mas que a atuação na área esportiva se deu em maior parte entre 1981 e 1988 no *Jornal dos Sports*, como correspondente em Campos, época em que Americano e Goytacaz participavam da Primeira Divisão do Campeonato Estadual.

[...] Trabalhei no *Jornal dos Sports* de 1981 a 1988, como correspondente. Foi a melhor fase do jornal. Entrei pouco tempo depois de ser adquirido pela Casas da Banha, da família Veloso, muito ligada ao futebol. Um deles presidiu o Fla. Acho que o Luiz Augusto. Na época, o Goytacaz e o Americano disputavam o Campeonato Estadual. E semanalmente um dos grandes estava jogando em Campos. Falo do Fla de Zico, do Vasco de Dinamite. Daí que o jornal achou importante ter um correspondente aqui, que mandasse matérias diárias do dia a dia do Americano e do Goyta e cobrisse os jogos aos fins de semana (informação escrita).

A entrevista com Saulo Pessanha nos remete a um passado de glórias dos craques e clubes de futebol de Campos dos Goytacazes, com destaque para Didi “Folha Seca”, bicampeão mundial com a seleção brasileira e eleito o melhor jogador da Copa de 1958, desbancando o “Rei” Pelé e Garrincha “Alegria do Povo”. O jornalista também faz referências aos dois principais times da cidade, Americano e Goytacaz, que chegaram a disputar concomitantemente as primeiras divisões não só do Campeonato Estadual, bem como do Campeonato Nacional.

A segunda entrevista, semiestruturada, foi com a professora Maria do Carmo Leite de Oliveira<sup>9</sup>, realizada por e-mail com perguntas a princípio fecha-

<sup>8</sup> O jornalista Saulo Pessanha nos concedeu uma entrevista por e-mail entre 12 e 16 de abril de 2024.

<sup>9</sup> A professora Maria do Carmo Leite de Oliveira nos concedeu uma entrevista por e-mail entre 5 e 18 de julho de 2024.

das, porém com a adição de mais perguntas geradas a *posteriori* e a partir de algumas respostas. Sobre sua relação com o futebol, Oliveira explicou que seu tio-avô, Antonio Rodrigues Tavares, foi presidente do Clube de Regatas Vasco da Gama de 1948 a 1950. A professora é uma das pioneiras no estudo acadêmico de futebol no Brasil, sendo autora do livro *Futebol - fenômeno linguístico*, lançado em 1974, resultado de sua dissertação de mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), defendida e aprovada no ano anterior.

Oliveira disse como surgiu a ideia de pesquisar sobre futebol e o que revelaram suas pesquisas.

[...] Os estudos na área da linguagem, nos anos 70, tinham como foco a teoria gerativista. Na contramão dessa tendência, eu estava mais interessada na questão do sentido. Logo um estudo semântico da linguagem do futebol contribuiria para o entendimento dessa paixão nacional e dos valores da cultura brasileira subjacentes. A análise dos dados explicitou como o machismo, o racismo e a religiosidade de matriz africana e de tradição cristã presentes na cultura brasileira emergem na linguagem do futebol. A alta desigualdade da sociedade brasileira também é espelhada no mundo do futebol, em que jogadores, marcados por um destino de nascer e morrer na mesma classe social, encontram no futebol um meio de ascender socialmente (informação escrita).

Esta última questão da ascensão social por meio do futebol como motivador do interesse pela prática do esporte e de seu sonho como profissão, que foi explicitada pela pesquisadora, virá à tona também na pesquisa empírica com participantes não identificados, que fecha este estudo.

A pesquisadora, em uma segunda resposta a uma pergunta sobre o papel dos cronistas de futebol, cita Nelson Rodrigues, João Saldanha e Armando Nogueira, que compõe na nossa concepção a tríade dos maiores literatos boleiros do Brasil.

[...] Eu vivi numa época privilegiada em termos de cronistas esportivos. Os grandes jornais veiculavam textos sobre futebol de Nelson Rodrigues, João Saldanha, Armando Nogueira e tantos outros. Liam esses textos não só os apaixonados pelo futebol, mas também os apaixonados pelo modo criativo, artístico como a linguagem era usada. Eram textos preciosos em todos os sentidos (informação escrita).

A terceira entrevista em análise foi com o jornalista e escritor Pêris Ribeiro<sup>10</sup>, um dos precursores na publicação de biografia de jogador de futebol no Brasil, tendo publicado o livro *Didi: o Gênio da Folha Seca* em 1993, quando a literatura esportiva no país ainda era incipiente. Ribeiro foi questionado sobre este pioneirismo e respondeu comentando sobre suas referências.

[...] Isso aí alia as coisas que os grandes tinham publicado. Mario Filho, que é o nosso maior romancista do esporte, fez um livro que é a maior obra esportiva brasileira na minha concepção, que é *O Negro no Futebol Brasileiro*. Eu tinha os livros do personagem que eu reputo como grande cronista brasileiro esportivo, o nosso Machado de Assis da crônica esportiva, o Armando Nogueira, que eu tive a honra de conhecer e aí depois criei uma determinada proximidade com a relação de amizade, não muito assídua. E ele foi um tipo de norte, porque eu queria escrever, então eu pego alguém que mergulha na história, que é o caso de Mario Filho, com outro que tinha um estilo rebuscado, então eu procurei casar as duas coisas e comecei a pensar em escrever algo mais profundo (informação verbal).

Sobre um livro anterior, *O Brasil e as Copas*, também de sua autoria e lançado em 1986, quando pouco se publicava sobre futebol em terras brasileiras, um visionário Ribeiro discorre abaixo.

[...] *O Brasil e as Copas* na realidade, ele surge porque foi um livro de encomenda e é uma coisa engraçada, um livro de uma encomenda, tinha um deputado federal que buscava ter algo para chegar perto do eleitor, num ano de Copa do Mundo, que no caso era o deputado federal Alair Ferreira, ele procurava algo para dar de brinde e chegar a seu povo, e a Copa do Mundo de 86 estava próxima, e aí veio essa ideia de um livro sobre Copas do Mundo e tal, foi a encomenda dele, da equipe dele. Aí eu já mexia com a história, a minha grande paixão sempre foi um mergulho na história, a história universal e tudo mais, principalmente a história do futebol, que já era a minha profissão, quando ele pediu, ficou fácil de fazer, aí era a questão de ter o estilo para escrever, e como eu já tinha aquela influência de Armando e já tinha um estilo próprio, e eu apenas aperfeiçoei e o livro acabou acontecendo mesmo. Era a época de Copa, o livro foi muito distribuído, depois teve uma reimpressão. Ele era da Arena, era um deputado da direita, então isso não tem nada a ver, eu só tenho elogios a fazer, porque sempre fui respeitado, tinha respeito por ele, traba-

10 O escritor Pêris Ribeiro nos concedeu uma entrevista no local em 26 de julho de 2024.

lhei na *TV Norte Fluminense*, que era dele, quanto a visão política, obviamente eu era fundamentalmente contra (informação verbal).

Ribeiro responde também sobre uma questão central desta pesquisa, que é a da memória afetiva da bola na infância e que estará mais para o fim na pesquisa empírica com participantes não identificados. Ribeiro comenta sobre esta questão a seguir.

[...] A gente ia jogar bola na infância. Eu fui aquele garoto peladeiro, como todo mundo era. Hoje eu acho que o garoto está praticando outras coisas. Tem outras distrações. Consegue diversificar mais. Em meu tempo, era muito massificante. E era direto para a pelada. Queria ganhar uma bola presente no aniversário, no Natal. Todo mundo era peladeiro. Agora, eu não daria nada além do que fui, um peladeiro. Falei, eu vou ter um bom senso, eu vou ficar na minha, vou ver meus amigos jogar. Alguns tentaram jogar nos clubes de Campos na época, Americano, Goytacaz. Os outros iam para os clubes menores, como o Municipal, que era um clube de bairro. Então eu olhava os meus amigos, que tentaram a sorte alguma hora, mas eu não me atrevia mais. Ganhei de ficar na pelada. Aí comecei a gostar muito de futebol de salão. Joguei muita pelada de futebol de salão também. Depois eu vi que o meu caminho para gostar de futebol tem que ser outro. Me manter ligado. Eu já escrevia de tempo em tempo. Aí no diretório do Liceu tinha um jornalzinho. Eu já escrevia sobre esportes. Eu sempre fui muito chegado. Gostava muito de ouvir os jogos de futebol do Campeonato Carioca e fazer tabela, estatística. Naquela ansiedade daquele final de semana. Aí quando chegava o final de semana saíam as tabelas. O *Esporte Ilustrado*, que era a grande revista da época. O *Esporte Ilustrado* aqui do nosso estado (Rio de Janeiro). E lá em São Paulo apareceu a *Gazeta Esportiva*. Eu tinha um amigo que me mandava. Então eu tinha esse tipo de modelo para conferir as minhas tabelinhas. Eu fazia com aquele carinho. Aí comecei a escrever historinhas. Eu tinha um livrinho que saía mensalmente, *Desportos de todo o mundo*, eu tinha vários exemplares. Então saía a história de outros esportes também (informação verbal).

A quarta e última entrevista foi com o radialista Fernando Antônio Petrucci<sup>11</sup>, premiado na década de 1990 pela Associação de Cronistas Esportivos do Rio

11 O radialista Fernando Antônio Petrucci nos concedeu uma entrevista no local em 13 de agosto de 2024.

de Janeiro (Acerj) como o então setorista mais antigo de clube no Brasil, tendo coberto o Americano Futebol Clube, de Campos dos Goytacazes, por mais de 30 anos nas rádios *Continental*, atual *Folha*, *Campos Difusora* e *Cidade*. Adiante, Petrucci, falando como começou sua paixão pelo futebol.

[...] Pelo futebol desde criança, mas a nível de rádio foi no início dos anos 80. Eu fui participar de uma colônia de férias promovida pelo Sesc e, naquela época, você podia escolher duas modalidades, eu escolhi natação e jogo de botão, sempre foi a minha paixão. E quando eu cheguei lá, eu encontrei o Paulo Ourives, o Aloysio Parente e o Dalvan Lima, e eles acharam interessante, porque eu colocava nos meus botões os nomes apenas de ídolos do futebol de Campos, eu não tinha o costume de homenagear nenhum atleta de um dos grandes clubes do Rio de Janeiro, como Roberto Dinamite, Zico, Rivelino, etc. Meus ídolos eram daqui, e me perguntaram se eu gostava de fazer rádio, eu tinha vontade, é claro, eu não podia dizer que eu gostava de fazer, porque eu nunca tinha feito, mas eu tinha vontade. Na época eu tinha 15 anos, então dificilmente alguém daria uma oportunidade a uma criança, foi aí que eu procurei o Barbosa Lemos, e o Barbosa já tinha ouvido alguém falar sobre o fato de eu ter participado dessa colônia de férias e me deu uma chance, eu aproveitei, aí eu já estava com 16 anos e ali tudo começou (informação verbal).

Pergunto se ele narra os jogos de botões e o radialista responde:

[...] Eu tinha mania de entrevistar, eu imitava vozes, aquilo me empolgava demais, eu desde criança já participei de várias competições na época em que as disputas eram na sede da Caixa Econômica Federal em Tribobó, eu disputei várias Copas jogando botão, várias Copas da Independência, Torneio Início, na época tinha o Carlos Lima, da Tupi, que apresentava o *Conversa de Arquibancada*, era paletista, aqui em Campos, no final dos anos 70, início dos anos 80, tinha um grupo seleta, formado por doutor Geraldo Venâncio, pai do médico Geraldo Venâncio, depois veio Elvio Granja, juiz da Vara Criminal, pai do Paulo Granja, e era uma equipe boa, só que o tempo não se renovou para jovens que poderiam se apaixonar pelo esporte, as competições aqui da nossa região também não ganhavam força, não ganhavam espaço, e isso foi acabando, hoje muita gente está se fixando aí na internet, em outras questões que fogem um pouco dessa realidade que a gente vivia na nossa infância, mas isso tudo me fez criar uma proximidade muito grande com o rádio (informação verbal).

Indagado se ouvia futebol no rádio ou ia ao estádio, o radialista reporta.

[...] Eu ia no estádio e ouvia pelo rádio, sempre gostei, sempre fui apaixonado por rádio. Chegou aí no Campeonato Campista. Peguei o final né, eu era garoto, eu estava com o meu pai, que era Americano, Antônio do Patrocínio Correia Neto, ele era pediatra, e no Enea eu assisti ao lado do meu pai e do doutor Nilson Cardoso, não sei se você já ouviu falar, filho do Ary de Oliveira e Sousa, que era médico e trabalhava junto com o meu pai no Sandu de Barcelos. Ele era Goytacaz. Nós ficamos naquela arquibancada em torno ali da Avenida Dom Bosco, mas ali era um grupo neutro, naquela época não havia essa questão de torcida organizada, essas coisas, e nós saímos momentos antes do Americano conquistar o título. Muita gente, foi numa época de verão, nós tínhamos que retornar para a praia, e na hora do gol do Paulo Roberto, na penalidade, nós já ouvimos o gol no carro, no rádio, não vimos ali ao vivo (informação verbal).

Petrucci relembra que esta não foi sua primeira vez em um estádio de futebol.

[...] Eu sempre frequentei o estádio Manoel Constantino Escocar, aqui na Rua 7 (de setembro), que era do Rio Branco, porque a família da minha mãe, Maria Auxiliadora Petrucci, ela é funcionária pública, sempre foi riobranquense, já a família do meu pai sempre foi Americano, então eu sempre gostei, o Campeonato Campista, ele hoje, fazendo uma comparação com o que a gente vê aí, ele tinha muito mais *glamour*, não era um campeonato qualquer, porque Campos era a única cidade (do interior) do país que sediava uma competição profissional, Campos superava o Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Belém do Pará, você vê que a projeção de jogadores que saíam daqui para brilharem em grandes clubes do futebol brasileiro era muito grande, na Copa de 58, Amarildo Possesso (62) e Didi, você que é um historiador, Pinheiro em 54, então os jogadores que saíam daqui, os estádios ficavam sempre lotados, a cidade parava, se mobilizava para o clássico Americano e Goytacaz, Goytacaz e Rio Branco, hoje você vê que até os clubes de porte médio hoje você não vê mais, mas quando vinha, não era atração como já foi o campeonato campista, eu sempre gostei muito, eu tinha vontade, se eu pudesse, de reviver toda essa situação (informação verbal).

O radialista fala sobre a saudade do passado, da época em que jogava futebol de botão.

[...] Joguei pelada em jogos estudantis no Liceu, mas dizer primeiro que eu não era também bom de bola. Através dos jogos de botão

que veio a minha paixão pelo futebol, e eu tenho muita saudade, lembrar de figuras como Roberto Aguiar, Ricardo Mansur, a gente viajava muito. Eram colegas que gostavam, o Carlos Eduardo Ferreira Manhães, o Zé Branco, morreu de acidente, tudo botonista, na 15 de novembro aqui, a gente gostava muito, Campos tinha um grupo muito bom, o Edmo, contador da Oriental, o Levi Barroso, que foi massagista do Americano, parece que até hoje está em atividade, era outro que gostava, e tinha também aqueles que gostavam, que não jogavam, mas eram colecionadores. Quem fazia para mim, botava o nome, não sei se você conheceu, era o falecido Juca, que trabalhou muitos anos ali em Jofre Móveis, gostava de correr. Mas eu tinha botão de osso, botão de chifre, botão de coco, botão de capa, e ele que escrevia (informação verbal).

O cronista finaliza a entrevista contextualizando sobre como eram as transmissões de partidas de futebol pelo rádio antigamente.

[...] Antigamente, só para resumir para você, quando os jogos eram às cinco da tarde, os programas começavam no meio-dia e você já tinha que estar na sede onde os jogadores se concentravam. Eu ficava muito no Palace Hotel, Hotel Flávio, Hotel Planície. E quando acabavam os jogos, você tinha o resumo final que era um programa que você atuava fazendo a cobertura dos vestiários. E após os jogos, você levava uma hora, uma hora e meia reportando a repercussão da partida, reportando comentários sobre aquilo que você viu. Existiam temas específicos que o narrador normalmente era quem dirigia e cobrava. Então a gente chegava em casa às vezes oito, oito e meia, nove da noite depois de um jogo que terminava assim, sete horas, dez para as sete (informação verbal).

Nos discursos dos três cronistas de futebol homens está latente a questão da nostalgia pelos tempos pretéritos, apelando para a paixão e a emoção. Por sua vez, a pesquisadora mulher faz uma análise social e linguística do futebol, demonstrando mais racionalidade científica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com um número reconhecidamente ínfimo de entrevistados (4), porém com respostas bastante consistentes. Nas páginas subsequentes, trataremos o quádruplo de participantes(16), desta vez em respostas mais superficiais, porém direcionadas ao relevante debate acerca das memórias afetivas sobre a bola na infância, um tema que vamos estudar mais detalhadamente abaixo com as devolutivas de uma sequência didática enquanto metodologia de ensino de linguagem e letramento com objetivos educativos. A sequência didática foi aplicada em sala

de aula em consonância com o GT 08 - Linguagens, letramento e alfabetização do X Congresso Nacional de Educação – CONEDU.

## O SONHO DA BOLA NA INFÂNCIA

Neste íterim, apresentamos abaixo uma sequência didática de linguagem e letramento, caracterizada como pesquisa empírica encoberta, com participantes não identificados, que foi aplicada em outubro de 2024 na disciplina Futebol e Futsal, ministrada pela professora Cláudia Aleixo Alves no curso de Licenciatura em Educação Física do IFFluminense *Campus* Campos Centro. Os alunos e alunas responderam uma questão sobre as lembranças que tinham do brincar de bola na infância. Com metodologia de pesquisa qualitativa, 16 dos 22 estudantes responderam a pesquisa facultativamente a partir da microcrônica “A bola”, escrita por Armando Nogueira e publicada no blog Copa Paulo Francis<sup>12</sup>, conforme pode ser lida na íntegra abaixo.

Eu me lembro de ti, colegial, desencontros. Tu arisca ias para um canto e eu, iludido, acabava no outro. Ainda bem que meu coração jamais se ofendeu com as nossas desavenças, bola querida. Éramos, no fundo, naquelas peladas de quintal, dois aprendizes de ilusão trocando senhas de vida no comecinho da vida. Bola que corre pelos meus sonhos de menino. Da nossa infância eu guardo sempre a alegria sexual de ter te abraçado algumas vezes – poucas –, encerrando no meu peito de goleiro inglório a paz na lua e a luz do sol. Brincar contigo é descobrir a harmonia e o equilíbrio do Universo. Brincar contigo é brincar com Deus, de cuja plenitude nasce a esfera – a inspiração da bola. Bola é magia, bola é movimento, é vida nas mãos de uma criança. Louvado o homem que faz da bola parceira e cúmplice de seu próprio destino. A bola, na minha infância, é uma saudade concisa, que vem rolando comigo de campo em campo pelos caminhos do tempo (grifo nosso). Um dia, antes do derradeiro apito, ela há de morrer – como um gol – no fundo do meu coração (Nogueira, 2010).

Em seguida os depoimentos coletados por meio de questionário impresso escrito.

12 Nogueira, Armando. A bola. **Blog Copa Paulo Francis**. Recife, 29 mar. 2010. Disponível em: <https://copapaulofrancis.blogspot.com/2010/03/bola-texto-de-armando-nogueira.html>. Acesso em 19 out. 2024.

A participante 1 respondeu que: “Na infância sempre gostei de jogar bola e assistir a jogos de futebol independente de divisão. A bola estava presente nas muitas brincadeiras de rua com o chinelo como trave e nas queimadas”. Detalhe que a bola, além do futebol, estava presente no jogo denominado “queimada”. Uma observação interessante também, que será recorrente, é o improvisado do ambiente de jogo, em que um chinelo de dedo serve de trave.

A participante 1 discorre ainda sobre a assistência de jogos de futebol, demonstrando uma afeição ao esporte de massas. O participante 2 afirma que:

*[...] Nunca fui de jogar bola, mas tenho uma lembrança que aquece o coração. Junto das crianças da rua, íamos para o final dela, onde nem poderia ser considerado rua mais, nem mesmo “de chão”, não era de terra batida, era de grama, com muitas folhas, cascalhos de tijolo e pedras que retirávamos. Bastava dois pares de chinelos para os gols e vontade de todos em brincar.*

Observe que mais uma vez aparece, como adiantei, a questão do improvisado no jogo, com os chinelos sendo utilizados como golzinho. Mesmo que o participante 2 não fosse um praticante frequente do jogo de bola, este tem lembranças da bola na remota infância. A participante 3 revela ter sonhado em ter sido jogadora profissional de futebol, o que reverberou no seu futuro enquanto estudante e futura profissional.

*[...] Quando eu era pequena, o meu sonho era se tornar uma jogadora profissional de futebol. O contato com a bola na infância agregaram na escolha do curso que faço hoje em dia pois, através da faculdade, vi uma chance de, depois de anos, poder ter um contato ou até mesmo participar de alguma atlética para poder jogar futebol novamente.*

A participante 4 traz à tona a questão da influência familiar, porém destaca uma influência maior dos amigos da vizinhança.

*[...] Desde pequena tive contato com bola por conta do meu pai, mas nunca me interessei tanto. Foi somente quando fiz algumas amizades com os vizinhos de onde morava que realmente passei a gostar. Lembro-me de sempre quando podia jogar “pelada” na rua com golzinho de areia feito das marcações com chinelo.*

O participante 5 cita, além do futebol, outros esportes, como vôlei e queimado: “Sempre tive contato com esportes desde a infância, brincávamos de queimado, vôlei, futebol etc”. Esta consideração mostra que, apesar do futebol ser o esporte mais propagandeado do mundo, outros esportes com bola têm as

preferências dos praticantes e permanecem vivos em suas memórias, como o jogo de queimado (ou queimada), que está mais para uma brincadeira de rua do que um esporte.

O participante 6 informa um dado comum a muitos garotos no Brasil e no mundo, o sonho de ser jogador de futebol, uma profissão que ilude pelas possibilidades da fama e do dinheiro. Porém, ficam as lembranças dos jogos de bola na infância, que são rememorados ao longo da vida: “Na infância, como todo garoto sonhei em ser um jogador de futebol, porém a falta de habilidade não me permitiu prosseguir.”

A seguir o participante 7 traz a lume de novo a rua como espaço para brincadeiras com bola: “Lembro de sempre brincar na rua à tarde com as crianças da vizinhança de queimada, futebol, bobinho, três cortes, entre tantas outras brincadeiras. Sempre gostei de jogar e de acompanhar esportes”.

Por sua vez, o participante 8 torna patente a presença dos esportes com bola no cotidiano de cada um: “Os esportes com bolas ou brincadeiras sempre estiveram presentes. Desde o fundamental até o ensino médio, os esportes com bola estavam no meu dia a dia”. O participante 9 transparece seu amor ao futebol, o qual aprecia desde menino: “Sempre tive contato com o futebol, desde pequeno. Cresci pegando bola e foi o esporte que tive mais contato e amor, até virar adulto”.

O participante 10 destaca a passagem de praticante de jogo de bola na rua com os amigos à posição de torcedor, para quem a emoção de assistir a uma partida in loco é incomparável: “Antes eu jogava pelada na rua com os amigos, depois comecei a ver muitos jogos de futebol profissional no campo. É lindo, emoção, ansiedade, capacidade”.

O participante 11 revela um dado comum e recorrente, que é o sonho de ser jogador de futebol: “Eu joguei futebol de base, quase fiz teste no Fluminense em 1995, mas não tive apoio familiar. Joguei na base do Americano, Goyta-Fla e Goytacaz”. O mesmo acontece com o participante 12, que conta: “Jogava em um time, onde fiquei dos 5 aos 15 anos”.

Para outros, como o participante 13, a bola foi além brincadeira, socialização: “A bola sempre foi presente através das brincadeiras e jogos com a bola eu pude aprender a socializar, me divertir, me exercitar e desfrutar o prazer de ganhar, perder e me divertir, formar equipes e trabalhar em grupo.” A participante 14 também cita a questão da integração com outras crianças a partir das brincadeiras com bola.

*[...] Lembranças muito boas, pois com as brincadeiras que eu conseguia me integrar melhor com as crianças da minha idade, já que eu me saía bem, tinha sempre com quem brincar. Sempre fui a menina que ia pra rua jogar bola, desde a infância, até a adolescência e hoje em dia tenho paixão por esportes.*

O participante 15 recorre a um lirismo na hora de contar sua memória relacionada ao jogo de bola: “Em minha infância, aquela hora que o sol ‘abaixava’ (grifo dele) dava lugar ao entusiasmo da hora da pelada. O fim se dava ao anoitecer, quando não se enxergava mais a bola e os mosquitos nos expulsam do campo”.

E, por fim, o participante 16 faz uma alusão a bola como uma extensão do corpo e declara sua paixão ao futebol: “A bola para mim é como se fosse uma roupa que não dá para vestir, a minha vida inteira foi em torno de uma bola, joguei futebol desde quando me entendo por gente e minha paixão é futebol”.

Esta última questão, do corpo em sua relação com a linguagem, no nosso caso a crônica de futebol enquanto gênero textual, está inserido no GT 08 - Linguagens, letramento e alfabetização do X Congresso Nacional de Educação – CONEDU realizado de 19 a 21 de setembro de 2024 com tema “Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por fim, alguns dos resultados obtidos com este estudo foram a comprovação de que o amor pelo futebol vem dos jogos de bola na infância por meio de teoria (Neto, 2010) e empirismo com as entrevistas, a destacar com o jornalista e escritor de futebol Pêris Ribeiro, que contou saudosamente ser um peladeiro em criança, e com o radialista Fernando Antônio Petrucci, que revelou nostalgicamente que a paixão pelo futebol veio dos jogos de botão, ademais com as pesquisas com os estudantes de Educação Física, que revelaram sonhos em comum, como o de ser jogador ou jogadora de futebol profissional, ou mesmo que a prática de um esporte com bola, dentre eles principalmente o futebol, marcou suas infâncias.

Recorremos novamente a Maingueneau (2005, p. 27) para realçar a questão do saudosismo recorrente presente nos textos destacados acima: “Quanto à ‘paratopia temporal’ (grifo do autor), ela repousa no anacronismo: meu tempo

não é meu tempo. Vivemos no modo do arcaísmo ou da antecipação: sobrevivendo de uma era revoluta ou cidadão prematuro de um mundo que virá”.

Ainda em consoante com Maingueneau (2006, p. 160): “Não há paratopia que não seja elaborada por meio de uma atividade de criação enunciativa”. Esta paratopia seria o tempo e o espaço de uma narrativa de ficção, por exemplo, uma criação da imaginação do autor e que tem uma verossimilhança, um recurso literário que dá sentido ao texto ficcional em sua relação com o real.

O médico psicanalista brasileiro David Azoubel Neto (2010, p.19) traz um debate relevante acerca da memória afetiva e da emoção infantis relacionadas ao futebol. Para o pesquisador, podem ficar “algumas marcas significativas” dos “escombros infantis”, “alguns restos de sentimentos, de sentido, de paixão mesmo por um clube qualquer, já esboçada desde a infância”.

A psicóloga norte-americana Diane E. Papalia (2013, p. 269) revela que: “As crianças em idade pré-escolar tendem a lembrar melhor das coisas que fizeram do que das coisas que simplesmente viram”. Uma coisa que fizeram as crianças, desde os chutes no ventre da mãe, foi jogar bola na infância, descalças ou de kichute, uma prática comum nas ruas e clubes da “pátria de chuteiras”, assim definida pelo escritor Nelson Rodrigues, um dos cronistas de futebol que melhor transportou para os jornais e livros a emoção de torcedor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte da bola no pé (*foot + ball*), com sua maneira lúdica de brincar por meio de diversas formas esféricas, como um coquinho, fará parte da cognição e linguagem das eternas crianças, antigas boleiras, até a fase adulta, meia e terceira idade, quando passam a remeter ao passado com as lembranças saudosas do futebol de outrora.

Este futebol contraditório, de grandes interesses, principalmente econômicos, muitas vezes escusos, mas que não deixa de ser um passatempo, uma diversão e um lazer, além de ser um esporte de massas, consolidado no Brasil como o esporte mais popular, sendo assim em diversos países do mundo, que praticam o pé na bola originário em sua versão oficial com regras da Inglaterra, mas com primórdios no Oriente.

O futebol também é uma linguagem à medida que os jogos, sejam assistidos *in loco* do estádio ou pela televisão em bares ou em casa, são transportados do campo e das telas para os jornais e, posteriormente, para os livros, ganhando

solidez em forma de palavras escritas com a emoção de um torcedor autor, permitindo que o texto se encontre com o leitor em uma função pedagógica de letramento.

## REFERÊNCIAS

- AVALLONE, Roberto. **As Incríveis Histórias do Futebol**. São Paulo: Tipo, 2001.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORGES, Rogério. **Jornalismo Literário**. Florianópolis: Insular, 2013.
- CASTRO, Ruy. **Os garotos do Brasil: Um passeio pela alma dos craques**. Rio de Janeiro: Foz, 2014.
- CUNHA, José. **O rádio, a TV e o futebol do meu tempo**. Rio de Janeiro: Litteris, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2005.
- MOURA, Sérgio Arruda. O lugar das letras: a literatura e a paratopia do autor **Contemporânea**, N. 7, 2006.2
- NOGUEIRA, Armando. **O homem e a bola**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. **Futebol - fenômeno linguístico**. Rio de Janeiro-RJ: Documentário, 1974.
- PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre : AMGH, 2013.
- PROENÇA, Ivan Cavalcanti. **Futebol e Palavra**. São Paulo: José Olympio, 1981.
- RIBEIRO, Péris. **Didi: o Gênio da Folha Seca**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2014.
- RODRIGUES, Nelson. **A pátria de chuteiras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.022

# DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PREDITORAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM AUTISMO

Rayssa Soares Pereira  
Mayara de Oliveira Silva Machado  
Lays Brunnyeli Santos de Oliveira  
Andrêsa Fernanda Gomes Pereira

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explicitar as principais habilidades preditoras de alfabetização eficazes para crianças com autismo, visando uma inclusão escolar efetiva. Sabe-se que a fase de alfabetização é permeada por desafios educacionais metodológicos, visto que as habilidades de leitura e escrita necessitam de práticas de ensino estruturalmente eficazes, principalmente para os casos de crianças com autismo, dada a complexidade do espectro. Isto porque, nos casos de TEA (Transtorno do Espectro Autista), pode haver disfunções executivas, e motoras, baixo engajamento social ou dificuldades de linguagem que afetam diretamente o desempenho de aprendizagem. Neste sentido, a Ciência Cognitiva da Leitura aponta indícios que trabalhar as habilidades preditoras de alfabetização é uma ação imprescindível para o desenvolvimento da leitura e escrita ainda nos anos escolares iniciais como na pré-alfabetização, sendo estas: consciência fonológica, princípio alfabético, fluência verbal, vocabulário expressivo e habilidades visuoespaciais. Por isso, usar instrumentos de avaliação para tal repertório se faz necessário para o aprimoramento de práticas docentes, a exemplo do IAR-Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização, indicado tanto para crianças que apresentam um desenvolvimento típico quanto atípico. Acerca do método do trabalho trata-se de uma revisão narrativa de natureza qualitativa-descritiva e bibliográfica sobre as habilidades preditoras e de instrumentos que podem ser incluídos nas práticas educativas em das fases pré-alfabetização e alfabetização. Portanto, o estudo possibilita

elucidar o progresso de um amplo conhecimento da avaliação da aprendizagem para área da pedagogia, psicopedagogia e afins.

**Palavras-chaves:** Alfabetização, Habilidades Predictoras, Autismo.

## INTRODUÇÃO

A fase da alfabetização é caracterizada por diversos desafios educacionais que podem ser de natureza metodológica e da individualidade dos aprendentes, a exemplo de crianças com TEA – Transtorno do Espectro Autista, o qual podem apresentar limitações sociais, linguísticas, cognitivas ou de aprendizagem. Nesse sentido, para promover uma ação alfabetizadora eficaz, é essencial recorrer a conhecimentos neuropsicológicos, psicolinguísticos e educacionais baseados em evidências científicas, ancorados na Ciência Cognitiva da Leitura (LOPES; ALMEIDA, 2021; KIM; LOUREIRO; FERRADINI; CARDODO, 2022; TARJINO; PAZETO, 2020).

Esses conhecimentos são relevantes por possibilitarem o aprimoramento de metodologias e procedimentos alfabetizadores que possam beneficiar crianças com TEA, incluindo habilidades preditoras de alfabetização, como funções executivas, fonológicas, metafonológicas (consciência fonológica), habilidades preliminares de linguagem escrita e motoras. Além disso, os profissionais da área podem utilizar instrumentos de registro e avaliação dessas habilidades em suas práticas educacionais, orientando-se para as principais necessidades dos aprendentes (TARJINO; PAZETO, 2020; VIEIRA; BALDINI, 2017).

Diante do exposto, o campo da neurociência apresenta evidências de que a estimulação dessas habilidades pode favorecer cognitivamente a aprendizagem da leitura e escrita já nos primeiros anos do desenvolvimento infantil, especialmente na fase da pré-alfabetização (SARGIANI, 2022). Estudos indicam que, em um contexto bem estruturado e sistemático que valorize as características e necessidades individuais, essas capacidades podem promover positivamente o progresso das funções cognitivas envolvidas no processo de alfabetização, tanto em crianças típicas quanto atípicas, incluindo aquelas com diagnóstico de TEA. Isso ocorre porque, conforme a qualidade das interações sociais e a constância da estimulação, aumenta-se a possibilidade de fortalecimento da aprendizagem (BRITES, 2023; CRUZ, 2022; DREGER; SCHLOSSER, 2023; SANTANA; VIEGAS, 2023).

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo explicitar as principais habilidades preditoras de alfabetização eficazes para crianças com autismo, visando uma inclusão escolar efetiva. Além disso, busca promover uma reflexão teórica e metodológica sobre as práticas alfabetizadoras, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um conhecimento aprofundado sobre avaliação da

aprendizagem nas áreas de pedagogia, psicopedagogia e afins. Trata-se de uma revisão narrativa de natureza qualitativa-descritiva e bibliográfica sobre as habilidades preditoras e os instrumentos que podem ser incorporados às práticas educativas nas fases de pré-alfabetização e alfabetização.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS: O QUE DIZ A CIÊNCIA COGNITIVA DA LEITURA?

A alfabetização tem sido amplamente discutida como um conjunto autônomo de competências que envolve as habilidades de codificar e decodificar textos, além de envolver o processo de compreensão e expressão. Defini-se como o ensino das capacidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (o sistema alfabético brasileiro possui 26 letras). Neste sentido, alfabetizar é a ação que torna o indivíduo capaz de ler e escrever, ou seja, de codificar e decodificar este sistema, conseqüentemente, levando-o à compreensão de textos (ABREU; SOUZA; GUARESI, 2022; MALUF, 2015).

Entretanto, aprender a ler e escrever não é uma habilidade inata, isto porque a leitura e escrita é uma invenção cultural e necessita do ensino explícito e sistemático de modo a incentivar o cérebro a desenvolver essas novas habilidades de codificar e decodificação o sistema alfabético (DAHAEENE, 2012). À vista disso, durante o ensino explícito deve-se considerar a relevância dos fatores cognitivos (desenvolvimento do cérebro) e os aspectos ambientais e sociais (metodologia de educação e estimulação) (BRITES, 2023; CRUZ, 2022).

Nas últimas décadas pesquisadores das áreas da neurociência, psicologia cognitiva, fonoaudiologia e educação têm buscado compreender os processos que estão envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita. Essa abordagem tem sido chamada de Ciência Cognitiva da Leitura (CCL), que discute a importância dos processos cognitivos na aquisição dessas habilidades, bem como quais metodologias de ensino são mais eficazes (SARGIANI, 2022; SNOWLING; HULME, 2013).

Com base nos achados da Ciência Cognitiva da Leitura, Brites (2023) evidencia aspectos relevantes que devem ser considerados no processo de alfabetização: o neurocientífico, desenvolvimental e mediador. O aspecto *neurocientífico*, diz respeito a compreensão de quais mecanismos estão por trás do

ato de aprender a ler e escrever. Enquanto o *desenvolvimental*, se trata de um processo do desenvolvimento de habilidades, ou seja, o aprimoramento das habilidades preditoras de alfabetização, e por fim, o *mediador*, que se apoia na capacitação dos mediadores envolvidos no processo de aprendizagem (educadores, familiares).

Assim, torna-se essencial compreender a influência dos conhecimentos neurológicos, psicológicos, linguísticos e educacionais no aprimoramento de práticas eficazes de alfabetização, visando à criação de programas e orientações curriculares baseados em evidências científicas. Nesse contexto, tem-se discutido quais habilidades devem ser estimuladas para tornar a fase de alfabetização mais eficiente, como anteriormente discutido, também em casos de crianças típicas quanto atípicas, incluindo aquelas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (MINERVINO; DIAS, 2017; SANTANA; CAPELLINI; GERMANO, 2022; SARGIANI, 2022).

## AUTISMO E APRENDIZAGEM

### CONCEITO DO AUTISMO

O TEA – Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento que surge ainda na infância e caracteriza-se por atrasos significativos na aquisição da linguagem, interação social e interesses restritos. Também pode apresentar comorbidades a exemplo do TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, distúrbios motores e sensoriais e deficiência intelectual e comorbidades psiquiátricas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022; BECKER; RIESGO, 2016; FORNER & ROTTA, 2016; VIANA et al., 2020).

Ressalta-se que a etiologia do TEA ainda é desconhecida, dada a complexidade dos sintomas. Pesquisas científicas sugerem que há múltiplos fatores explicativos envolvidos, dentre eles as combinações genéticas e ambientais, além disso, o baixo peso ao nascer, idade avançada dos genitores, prematuridade, exposição intrauterina a drogas são condições de risco para o desenvolvimento do transtorno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022; BECKER; RIESGO, 2016; FORNER & ROTTA, 2016).

Por essa razão, o diagnóstico permanece clínico, acrescido de avaliações integrativas. Para tanto, uma demonstração da complexidade do TEA é que, há pessoas que podem manifestar atraso na comunicação, em casos de maior nível

de suporte, significar na ausência de fala, e assim necessitar fazer uso da comunicação alternativa aumentativo. Por outro lado, pessoas que não apresentam atraso na fala, embora possam manifestar dificuldades para comunicar-se com coerência (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022; VIANA et al., 2020).

Dada as características multifatoriais presentes no TEA, o acompanhamento ocorre de modo multidisciplinar, com a presença de profissionais da psicologia, psicopedagogia, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e entre outros. Sendo assim, quanto mais precoce se dá o diagnóstico e o processo de intervenção, maior será a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e a redução de futuras dificuldades (FORNER & ROTTA, 2016).

### **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO AUTISMO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Ao considerar a complexidade do TEA, devido às limitações de comunicação, interação social, de aprendizagem e até mesmo sensorial, a sociedade é levada a acreditar na impossibilidade de uma aprendizagem efetiva. Contudo, umas das principais dificuldades ocorrem não somente na inserção da criança com TEA na escolarização formal, mas, em assegurar uma metodologia educacional inclusiva que compreenda a diversidade do espectro e garanta um ambiente atento a individualidades (CAMARGO et al., 2020; CUNHA, 2017; GROSSI et al., 2020; VIANA et al., 2020; WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Neste cenário, aponta-se para as garantias asseguradas pela lei nº 12.796/2013, que toda e qualquer pessoa deve estar inserida nos espaços educacionais regulares, principalmente pessoas neuroatípicas (Lei nº 13.146/2015; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Nos casos de pessoas com TEA a inserção no ambiente escolar torna-se primordial, visto que a escola se torna um espaço de estimulação e que possibilitará o desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades cognitivas, de comunicação e interações sociais (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Diante da existência de comprometimentos no desenvolvimento, especificamente nas perspectivas sociais e pragmáticas de linguagem, processamento da informação inferencial, dificuldade de percepção e coordenação motora, de fato, o processo de alfabetização pode tornar-se desafiador. Algumas dessas

limitações já podem ser observadas na educação infantil, e que por isso, conhecer amplamente como se dá o processamento da aprendizagem é essencial para auxiliar o desenvolvimento dessas habilidades, bem como, ajudar a reduzir futuras dificuldades (NASCIMENTO; MOURA; ARAÚJO, 2020; PEREIRA & CARVALHO, 2024).

Para tanto, Vieira e Baldini (2017) reiteram a importância de inicialmente conhecer as características do autismo, bem como, o modo de aprendizagem de cada criança, sua forma de comunicação e compreensão de mundo e interesses, os quais poderão ser utilizados como reforçadores do processo de aprendizagem. Cruz (2021) corrobora ao afirmar que há possibilidade de alfabetização dentro do espectro autista quando o ambiente escolar estar preparado, tanto em seu arranjo físico, quanto ao fazer uso de recursos e metodologias assistidas adequadas para cada caso, além da formação continuada de profissionais que acompanham a criança, o que permite orientar estratégias e elaborar adaptações capazes de promover a inclusão. Tais ações poderão auxiliar no desenvolvimento infantil, valorizando o perfil individual de aprendizagem das crianças atípicas.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa-descritiva e bibliográfica por meio de uma revisão narrativa. A revisão narrativa é aplicada para retratar o estado da arte de determinados conteúdos de cunho teórico ou contextual, o qual fundamenta-se nas principais discussões teóricas existentes na literatura (BOTELHO et al., 2011).

Esta revisão toma como fonte de referência os livros, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e relatórios acadêmicos que discorrem acerca da alfabetização baseada em evidência científica, a importância das habilidades preditoras de alfabetização, bem como instrumentos que podem guiar a prática profissional e possibilitar reflexões teóricas em casos do TEA - Transtorno do Espectro Autista.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES PREDITORAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Os avanços científicos sobre o desenvolvimento humano têm ressaltado para a importância da primeira infância no aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais (TARJINO; PAZETO, 2020). Os estudos sugerem que este período da primeira infância é a fase em que o cérebro apresenta maior capacidade neuroplástica para desenvolver-se, isso se dá principalmente porque o cérebro apresenta janelas de oportunidades, ou seja, uma fase mais receptiva para a aprendizagem de uma nova habilidade. Além disso, observa-se que a qualidade das interações sociais e de um ensino sistemático eficaz é fundamental para uma educação eficiente nessa fase (ABREU et al., 2022; BRITES, 2023; COSTA, 2023; SCHOEN, 2022).

Sendo assim, é neste período da primeira infância, em que há uma maior possibilidade de desenvolver as habilidades predictoras, os quais serão fundamentais para a fase posterior de alfabetização. As habilidades predictoras, ou comumente conhecidas como habilidades precursoras são fundamentais para o aprimoramento das habilidades que requerem uma demanda cognitiva complexa e que serão exigidas futuramente. As habilidades predictoras são divididas entre: funções executivas, fonológicas, metafonológicas (consciência fonológica), preliminares de linguagem escrita e motoras (MINERVINO; DIAS, 2017; PETREÇA; CRIPPA; DASSIE-LEITE, 2023; SANTANA; VIEGAS, 2023). A tabela 1 traz a descrição de talhadas das habilidades predictoras.

**Tabela 1.** Descrição das Habilidades preditoras de alfabetização.

Conjunto de Habilidades Preditoras de Alfabetização	
Habilidades	Categorias
<b>Funções Executivas</b>	Atenção
	Memória
	Flexibilidade Cognitiva
	Controle Inibitório
<b>Habilidades fonológicas</b>	Vocabulário
	Memória fonológica
	Nomeação seriada rápida
<b>Habilidades metafonológicas (consciência fonológica)</b>	Aliteração
	Rima
	Consciência Silábica
<b>Habilidades preliminares de linguagem escrita</b>	Consciência Fonêmica
	Conhecimento alfabético (nome das letras e dos seus sons)
	Esquema corporal
<b>Habilidades visuoespaciais e motoras</b>	Noção de tamanho e forma
	Lateralidade
	Posição
	Forma

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

As *Funções Executivas* são um conjunto de habilidades cognitivas que auxiliam no controle e regulação de pensamentos, emoções e comportamentos, os quais colaboram para o alcance de objetivos específicos, ou seja, a execução de tarefas. Envolve processos como:

- a) **Controle inibitório:** capacidade de controlar estímulos e comportamentos dando uma resposta desejada);
- b) **Memória de trabalho ou operacional:** capacidade de manipular informações guardadas armazenadas na memória por um curto tempo);
- c) **Flexibilidade cognitiva:** capacidade de alternar e controlar estímulos com flexibilidade para alcançar objetivos;

- d) **Atencional:** capacidade de controlar e sustentar o foco diante estímulos por um curto ou longo período.

As funções executivas têm sido identificadas como um fator relevante para a aprendizagem de habilidades como leitura, escrita e aritmética. O aprimoramento dessas funções ocorre especialmente durante a infância e a adolescência, sendo fundamental que sejam estimuladas nessas fases. Seu desenvolvimento é influenciado por fatores genéticos e ambientais, tornando possível reforçá-las por meio de interações sociais e contextos de aprendizagem (CYPEL, 2016; COSTA, 2023; FOLLMER, 2018; SCHOEN, 2022).

As *Habilidades Fonológicas* dizem respeito a capacidade de perceber, produzir e estruturar os fonemas, e subdivide-se em:

- a) **Memória fonológica**, se refere a um sistema de retenção e manipulação de informações visoespaciais e fonológicas, influenciado pela função executiva de memória, especificamente a atenção. Essa habilidade é essencial para o aprimoramento das competências de leitura e escrita;
- b) **Nomeação Seriada Rápida**, compreende-se como o reconhecimento visual e fonológica das palavras e seus respectivos sons (a leitura) num determinado espaço de tempo, e pode auxiliar na ampliação de vocabulário (BRITES, 2023).

As *Habilidades de Leitura e Escrita*, ou conhecido como *Princípio Alfabético*, refere-se à capacidade de reconhecer, discriminar e manipular as letras do alfabeto e seus respectivos sons. Também que o sistema alfabético pode ser impresso em diversas formas como maiúsculas e minúsculas, em impressão e cursiva (BRITES, 2023; SCHERER, 2020).

As *Habilidades visoespaciais e motoras*, referem-se as habilidades físicas (motricidade ampla e grossa) e espaciais, são relevantes para auxiliar as crianças em atividades cotidianas como manusear objetos, e localizar-se, e afeta diretamente as capacidades cognitivas e de aprendizagem (ALMEIDA & ALMEIRA, 2020; BRITES, 2023; CORSO, 2016; LEITE, 2015). Subdividem-se em:

- a) **Esquema corporal:** capacidade de localização das partes do corpo (cabeça, pernas, braços, mãos etc.);

- b) **Tamanho:** capacidade de avaliar os conceitos de maior, menor, grande, pequeno, grosso, fino;
- c) **Lateralidade:** capacidade de identificar localização direita e esquerda, a partir de estímulos da posição de seu corpo e objetos;
- d) **Posição:** capacidade de identificar noção de em cima, em baixo, dentro, fora, frente e entre;
- e) **Forma:** capacidade de avaliar objetos por suas características (quadrado, círculo, retângulo, triângulo).

Dentre as habilidades supracitadas, a *Habilidades Metafonológicas*, ou seja, a *Consciência Fonológica* é uma das mais relevantes para o aprimoramento da aprendizagem de leitura e escrita. Esta habilidade indica a competência em reconhecer que as palavras se constituem de sons, os quais podem ser manipulados para formar novas e diversas palavras (BRITES, 2023; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2007; KIM ET AL., 2022). A consciência fonológica subdivide-se nos conhecimentos de:

- a) **Aliteração:** capacidade de reconhecimento de palavras que iniciam com o mesmo som (balão, barco, bambu);
- b) **Rima:** capacidade de reconhecer palavras com sons parecidos (janela, panela);
- c) **Consciência Silábica:** capacidade de percepção que as palavras se constituem em partes (ca-sa; sa-pa-to; ma-la);
- d) **Consciência Fonêmica:** capacidade de manipulação dos sons individuais das palavras. Esta é a última etapa da consciência fonológica, por sua vez, mais complexa.

Há evidências científicas que destacam as vantagens de uma abordagem fonêmica na alfabetização, uma vez que o cérebro consegue, de modo eficiente, estabelecer correspondências grafofonêmicas, isto é, processar sons e símbolos (as letras do alfabeto). Segundo a UNESCO (2006), alguns autores defendem que o ensino fonético é mais adequado em várias línguas. Esses benefícios são observados, especialmente, em crianças com dificuldades de leitura e escrita, pois, ao apresentarem limitações no processamento fonológico, o estímulo das habilidades fônicas e metafonológicas pode reduzir suas dificuldades (BRITES, 2023; TARJINO & PAZETO, 2020).

## INSTRUMENTOS PARA AVALIAR AS HABILIDADES PREDITORAS DE ALFABETIZAÇÃO

Ao considerar as características individuais das crianças, seja no desenvolvimento típico ou atípico, é possível delinear uma compreensão sobre como o cérebro aprende (DAHAENE, 2012; SARGIANI, 2022). Esse conhecimento pode orientar profissionais a elaborar práticas pedagógicas e planejamentos eficazes, possibilitando investigar as potencialidades e as principais dificuldades durante o processo de alfabetização e, assim, promover uma prática acessível e inclusiva já na educação infantil (CUNHA, 2017; VIANA ET AL., 2020; VIEIRA & BALDINI, 2017).

Diante disso, alguns instrumentos podem ser utilizados para investigar as habilidades predictoras, a exemplo do: PEP-R Perfil Psicoeducacional Revisado, IAR - Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização e IPO - Inventário Portage Operacionalizado. Os instrumentos podem ser observados na Tabela 2.

**Tabela 2.** Descrição dos instrumentos de avaliação das habilidades predictoras para alfabetização.

Instrumentos	Habilidades avaliadas	Faixa etária
<b>PEP-R Perfil Psicoeducacional Revisado</b>	Imitação Coordenação motora fina, ampla e visuomotora Percepção Performance cognitiva Cognição verbal	6 meses a 7 anos. Máximo 12 anos
<b>IAR - Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização</b>	Esquema corporal Lateralidade Posição Direção Espaço Tamanho Quantidade Forma Discriminação visual e auditiva Verbalização de palavras Análise de síntese Coordenação motora fina	Pré-escolar e alfabetização. A partir dos 5 anos
<b>IPO - Inventário Portage Operacionalizado</b>	Coordenação motora ampla, fina e visuomotora Percepção Imitação Performance cognitiva Cognição verbal	1 a 6 anos. Máximo 12 anos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

**O Perfil Psicoeducacional Revisado - PEP-R** (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990; adaptado para o Brasil por Leon, 2002) é um instrumento que avalia áreas do desenvolvimento (imitação, percepção, coordenação visuo-motora, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, performance cognitiva e cognição verbal) e o comportamento (características de relacionamentos, afeto, brincadeiras e interesse por objetos, as respostas sensoriais e de linguagem), sendo distribuídos em 174 itens de resposta. Cada subárea é avaliada por uma escala específica com a utilização de materiais facilitadores para observação das habilidades, a exemplo de jogos (blocos de encaixe), livros, objetos variados (massa de modelar, instrumentos musicais, materiais pedagógicos). Durante a aplicação o examinador observará as frequências de respostas e se tarefas são cumpridas ou emergentes.

**O Inventário Portage Operacionalizado - IPO** (desenvolvido por Williams e Aiello, 2001) é um checklist que avalia habilidades esperadas no desenvolvimento infantil, com o objetivo de realizar uma investigação inicial dessas habilidades de forma contínua, verificar o progresso e atuar na prevenção por meio da estimulação. Especificamente, o IPO avalia as áreas motora, de autocuidados, cognitiva, de linguagem e de socialização. É um instrumento extenso, com 580 itens; entretanto, por não ser um instrumento psicométrico de repertório, tem sido utilizado conforme a demanda de avaliação de habilidades específicas (AIELLO & WILLIAMS, 2021).

**IAR-Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização** (Elaborado por Leite, 2015) é um instrumento que avalia qualitativa e quantitativamente o repertório pré-requisito de alfabetização. Avalia 13 habilidades: esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual e auditiva, verbalização das palavras, análise-síntese e coordenação motora fina. Pode ser utilizado em grupo ou individualmente. É aplicado utilizando um caderno de respostas contendo tarefas referentes a cada habilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, estima-se que o objetivo do presente trabalho foi alcançado, considerando que a revisão narrativa abarcou de maneira ampla as principais discussões teóricas acerca da importância das habilidades preditoras de alfabetização e de instrumentos existentes de avaliação que podem cola-

borar este processo em casos de crianças do Transtorno do Espectro Autista – TEA. Para além disso, os pontos apresentados servem como orientadores para o desenvolvimento de uma prática profissional inclusiva e baseada em evidências científicas.

Neste sentido, a literatura vem apontando que apesar dos desafios presentes na inclusão e processo de alfabetização de pessoas autistas, a inserção em um ambiente que prioriza suas capacidades e conhece as individualidades, elaborando metodologias específicas para cada caso, além de incentivar a formação continuada dos profissionais pode auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem de crianças autistas. Isto porque, a estimulação precoce das habilidades preditoras é de grande relevância durante a educação infantil, servindo como um ponto de partida para a construção do conhecimento educacional, cognitivo e social.

Finalmente, espera-se que esta revisão possa orientar teoricamente e metodologicamente profissionais envolvidos no processo de alfabetização e da educação especial. Assim, será possível promover uma ação alfabetizadora eficaz, com conhecimentos atribuídos da Ciência Cognitiva da Leitura, essencial para pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e profissionais afins.

## REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R.; WILLIAMS, L. C. DE A. The Operationalized Portage Inventory (OPI): systematic review. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, p. e37545, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37545>

ALMEIDA, C. R.; ALMEIDA, É. C. A importância do movimento na alfabetização da criança. **Rev. Ibirapuera**, São Paulo, n. 19, p. 23-31, jan./jun. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. *DSM-5 TR*. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2022.

BECKER, M. M.; RIESGO, R. S. Aspectos neurobiológicos dos transtornos do espectro autista. In: ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. BRIDI, F. R. S. **Neurologia da aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. 2 Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2016.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764).

BRITES, L. **Alfabetização: por onde começar. Um programa neurocientífico eficiente para ensinar a ler de verdade.** 1. Ed. São Paulo: Editora Gente, 2023.

CAMARGO, S. P. H.; et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. e214220, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 5. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

CORSO, H. V. Dificuldade de escrita associada com disfunção neuromotora em crianças prematuras: psicopedagogia e neurologia integrados no diagnóstico e intervenção. In: ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. BRIDI, F. R. S. **Neurologia da aprendizagem: abordagem multidisciplinar.** 2 Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2016.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280010, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010>

CRUZ, S. A. P. Educação inclusiva e autismo: teoria e prática para o processo de alfabetização. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 61-77, 2022.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura.** 2. ed. Ebook. Lisboa: Lidel, 2022.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CYPEL, S. (2016). Funções executivas: seu processo de estruturação e a participação no processo de aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo (Orgs.), **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar** (2a ed., pp. 392-406). Porto Alegre: Artmed.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2012.

FOLLMER, D. J. Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review. **Educational Psychologist**, v. 53, n. 1, 2018. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>

FORNER, V. B.; ROTTA, N. T. Transtorno do espectro autista: aspectos da intervenção multidisciplinares. In: ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. BRIDI, F. R. S. **Neurologia da aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. 2 Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2016.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento São Paulo**, v. 20, n. 1, p. 12-40, jan./jun. 2020. <https://doi.org/10.5935/cadernos-disturbios.v20n1p12-40>

KIM, T. A.; LOUREIRO, V. S.; FERRANDINI, L. M.; CARDOSO, F. B. Intervenção neuropsicopedagógica em habilidades preditoras da alfabetização: revisão de literatura sobre consciência fonológica. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.26694/epeduc.v5i1.3018EPEduc>

LIMA, N. D. P.; HORA, C. L. da. Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR): aplicabilidade para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-27, e020108, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1501>.

MALUF, M. R. Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, [online], v. 35, n. 89, p. 309-324, 2015. ISSN 1415-711X. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1415-711X2015000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2015000200005). Acesso em: 26 out. 2024.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

MINERVINO, C. A. S. M.; DIAS, É. B. Teste de habilidades preditoras da leitura: normas de habilidade para crianças. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 16, n. 4, p. 415-425, out. 2017. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1604.12779>.

NASCIMENTO, E. R. P. do; MOURA, J. da C. Z.; ARAUJO, M. J. B. Dificuldade de aprendizagem e a criança com autismo: desafios psicopedagógicos. **EDUCTE**:

**Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, v. 10, n. 1, p. 1185-1196, 25 nov. 2020. Recuperado de <https://periodicos.ifal.edu.br/educate/article/view/1649>

PETREÇA, R. H.; CRIPPA, A. C. de S.; DASSIE-LEITE, A. P. Habilidades preditoras da leitura e escrita em escolares do 1º e 2º ano do ensino fundamental I. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 8, e19912842990, 2023. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i8.42990>.

SANTANA, C. F. P. Á.; VIEGAS, E. R. dos S. Dificuldades de aprendizagem e a avaliação das habilidades preditoras da alfabetização: um olhar reflexivo. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, v. 5, n. 05, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8943>. Acesso em: 26 out. 2024.

SARGIANI, R. **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Penso, 2022.

SCHERER, A. P. R. O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, n. especial, p. 33-43, 2020. Disponível em: <http://193.137.34.195/index.php/EL/article/view/10092>.

SCHLOSSER, A. S. D. V. **Alfabetização de crianças autistas: uma revisão de literatura. Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2023. 32 f.

SCHOEN, T. H. **Alfabetização e as funções executivas: um estudo de caso. In: Processos Neuropsicológicos: uma abordagem do desenvolvimento**. São Carlos: Editora Científica Digital, 2022. v. 2. ISBN 978-65-5360-206-9.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C.; PESSOA, M. N. Instrumentos de avaliação neuropsicológica de habilidades preditoras de leitura. In: **Neuropsicologia e Aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2015.

SEABRA, A. G.; MATOS, L. M. B. de; MOTA, I. Z.; LEITE, L.; TAFLA, T. L.; BRUNONI, D.; CARREIRO, L. R. R.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Writing in students with learning difficulties: **Matthew effect. Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 333-343, 2022. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220030>

TARJINO, D. B.; PAZETO, T. C. B. **Construindo bases da alfabetização: evidências científicas aplicadas ao dia a dia na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

VIANA, A. C. V.; MARTINS, A. A. E.; TENSOL, I. K. V.; BARBOSA, K. I.; PIMENTA, N. M. R.; LIMA, B. S. de S. Autismo: uma revisão integrativa. **Saúde Dinâmica**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.4322/2675-133X.2022.017>

VIEIRA, M. N.; BALDIN, R. F. S. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Enfope 10 Fopie 11**, v. 10, n. 1, 2017. Recuperado de: [https://4tea.com.br/arquivos\\_aulas/material/47a1612f9a0e64c197a95729ff8a9cf1.pdf](https://4tea.com.br/arquivos_aulas/material/47a1612f9a0e64c197a95729ff8a9cf1.pdf)

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.023

# ESTREITANDO AS BARREIRAS ENTRE LITERATURA E ESCOLA A PARTIR DE UM TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE FORTALEZA

Daniely Moreira Coelho da Silva<sup>1</sup>  
Cleudene de Oliveira Aragão<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo aproximar os estudantes das experiências literárias na escola a partir de uma proposta sistematizada de mediação de leitura literária no contexto do Ensino Fundamental, anos finais. Trata-se de um recorte de uma tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Entende-se que o processo de escolarização da literatura vem sendo ainda um dos grandes desafios para muitos docentes (COSSON, 2020), o que tem exigido a prática de leitura literária mediada e sistematizada. A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em Cosson (2020, 2018), Soares (2011), Dalvi (2013), Colomer (2003, 2007, 2014), Aragão (2018), Aragão e Silva (2023), Mendoza (2004), Barbosa e Barbosa (2013), dentre outros(as). Esta investigação, inspirada na pesquisa-ação, aconteceu em uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza, cujos sujeitos eram estudantes de uma turma de 8º ano. Os resultados parciais deste estudo revelam que a elaboração de oficina literária,

- 1 Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo (GPLEER). Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Fortaleza. E-mail: [daniely.moreira@educacao.fortaleza.ce.gov.br](mailto:daniely.moreira@educacao.fortaleza.ce.gov.br)
- 2 Doutora em Filología Hispánica pela Universitat de Barcelona, professora de Literatura Espanhola no Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do mundo (GPLEER). Atualmente é Diretora da Editora da UECE (EdUECE). E-mail: [cleudene.aragao@uece.br](mailto:cleudene.aragao@uece.br)

construída a partir de princípios norteadores para a sistematização da mediação de leitura literária na escola, foi fundamental para aproximar os estudantes da literatura, bem como oportunizar a prática de letramento literário, possibilitando alcançar resultados satisfatórios nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Literatura e escola, Escolarização da Literatura, Letramento literário, Princípios norteadores de mediação de leitura literária, Leitura literária.

## INTRODUÇÃO

A literatura na escola é crucial para a formação do leitor, entretanto, seu processo de escolarização tem sido um dos grandes desafios para muitos docentes (COSSON, 2020).

Segundo Dalvi (2013, p. 75), no ensino de literatura na escola, muitas vezes, “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural.” É fundamental estudar e pesquisar a importância da literatura na escola, além de entender o seu potencial na vida dos educandos, o que, para nós, exige uma experiência de leitura literária mediada.

Nesta perspectiva, este trabalho de pesquisa tem como objetivo aproximar os estudantes das experiências literárias na escola a partir de uma proposta sistematizada de mediação de leitura literária no contexto do Ensino Fundamental, anos finais. Trata-se de um recorte de uma tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em Cosson (2020, 2018), Zilberman (2008), Soares (2011), Dalvi (2013), Colomer (2003, 2007, 2014), Aragão (2018), Mendoza (2004), Barbosa e Barbosa (2013), dentre outros(as).

A nossa pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE) e, conforme Parecer de aprovação de Nº 5.660.588, também obteve a aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por meio de processo nº P209493/2022.

Esta investigação, inspirada na pesquisa-ação, foi aplicada em uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza, cujos sujeitos eram estudantes de uma turma de 8º ano. A intervenção pedagógica na escola aconteceu por meio de oficina literária, elaborada a partir dos princípios norteadores para a mediação de leitura literária.

Os resultados parciais deste estudo revelam que a sistematização da mediação de leitura literária no contexto escolar foi fundamental para aproximar os estudantes da literatura, bem como para oportunizar a prática de letramento literário, possibilitando alcançar resultados satisfatórios nesta investigação.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa está embasada nos princípios da Linguística Aplicada (LA), que vai além de uma perspectiva teórica para resolução de problemas, mas busca compreender a “realidade” social (PAIVA, 2019, p. 8).

Salientamos que, neste trabalho, apresentamos apenas um recorte da nossa metodologia, já que faz parte de uma pesquisa de Doutorado. O contexto de nossa pesquisa foi uma escola da rede pública de ensino em Fortaleza, cujos sujeitos eram estudantes de uma turma de 8º ano. Esta investigação foi inspirada na pesquisa-ação com proposta de mediação sistematizada de leitura literária. Além disso, a nossa intervenção pedagógica foi elaborada a partir de princípios norteadores para a mediação de leitura literária construídos nesta pesquisa para o nosso contexto de ensino.

Traçamos nosso trabalho de intervenção por meio da elaboração de oficina literária aplicada durante as aulas de Língua Portuguesa. Assim, desenvolvemos uma proposta de mediação de leitura literária a partir do livro *Viagem ao Centro da Terra*, de Fernando Nuno, adaptação da obra de Júlio Verne, e organizamos as atividades em um total de 20 horas/aula.

O procedimento metodológico seguiu as diretrizes de mediação de leitura elaboradas na tese de origem para esse contexto de pesquisa, conforme apresentamos, em síntese, no Quadro 1.

**Quadro 1:** Princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola

1) Centralidade do texto literário, ponto essencial para as vivências leitoras, já que somente lendo é que se forma leitor.
2) Protagonismo do leitor, agente da leitura que dialoga e interage com o texto.
3) Diagnóstico do perfil de leitor, crucial para o mediador tomar ciência sobre os leitores envolvidos em suas experiências, seus gostos, seus interesses e suas necessidades.
4) Seleção do texto literário, passo importante para o plano de trabalho com o texto. Envolve o conhecimento prévio do texto literário pelo mediador para possibilitar aos educandos uma diversidade de temas e gêneros literários, contemplando textos que os interessam, além de textos de autorias periféricas – que socialmente são desconhecidos e/ou não valorizados –, bem como para selecionar textos respeitando a integridade da obra, evitando, portanto, o uso de fragmentos, etc.
5) Propostas com o texto, etapa fundamental para direcionar os objetivos a serem traçados com o texto literário, sem perder de vista o potencial literário da obra enquanto objeto artístico.

- 6) Consolidação da experiência, momento em que ocorre o compartilhamento dos registros de experiência durante o processo de leitura literária, consolidando uma comunidade de leitores. Essa ação pode acontecer por meio de círculo de leitura, roda literária, diário de leituras etc.
- 7) Avaliação do processo, imprescindível para o ensino, mas que não se centra na punição. Valoriza-se a aproximação do educando com o texto, bem como o seu progresso de leitura, para que a experiência não se transforme em uma atividade mecânica e desestimulante.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para essa vivência leitora, fizemos um recorte de uma das oficinas literárias de nossas intervenções, que foi desenvolvida seguindo os princípios norteadores de mediação de leitura literária elaborados em nossa investigação.

Com isso, antes de iniciarmos a leitura, buscamos conhecer nossos leitores por meio de um **diagnóstico do perfil de leitor**, no qual verificamos seus desejos por textos de aventura e por contos de ficção científica. Assim, trouxemos para a nossa experiência de leitura literária a obra *Viagem ao Centro da Terra*, recontada por Fernando Nuno, com ilustrações de Rogério Sound, uma adaptação da obra de Júlio Verne. A **seleção** dessa obra também aconteceu por ela fazer parte do acervo literário da biblioteca escolar, advinda do Programa PNL D Literário.

A organização da leitura seguiu a orientação de Solé (*pré-leitura, leitura e pós leitura*). Apresentamos, a seguir, as **propostas com o TL e a estratégia de leitura**.

No momento da **pré-leitura**, com duração de 1 hora/aula de 50 minutos, iniciamos com uma roda literária com momento de motivação, trazendo os educandos para uma conversa oral por meio de algumas questões, a saber: “Vocês já realizaram alguma viagem? Para onde? Como foi essa experiência? Muita aventura?”

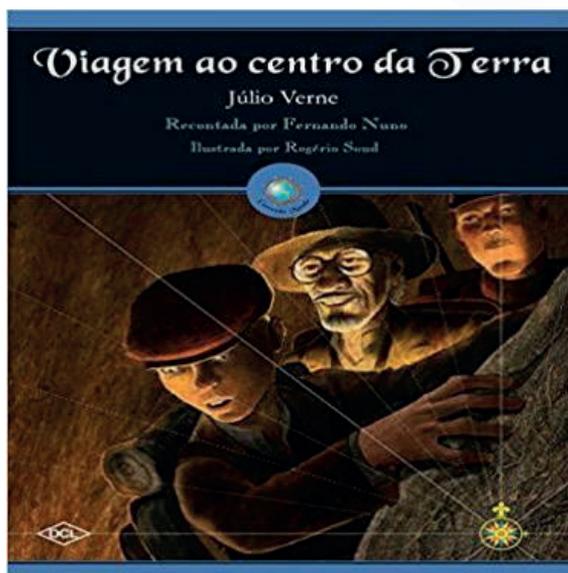
Nesse diálogo, a grande maioria dos participantes relatou já ter experienciado uma viagem. Ressaltamos que qualquer viagem que realizamos nos proporciona viver uma aventura, pois nos permite sair da nossa rotina para conhecer outros lugares, outras pessoas e outras culturas.

Depois dessa conversa, apresentamos um globo do mundo e questionamos os alunos se eles já se imaginaram como seria o centro da Terra e fizemos perguntas como “Será que alguém já teria feito uma viagem até lá? Será que existem vidas nesse lugar?”

Em seguida, falamos um pouco sobre Júlio Verne, suas obras e sua biografia – principalmente sobre suas aventuras –, já fazendo uma ponte com o livro que seria lido.

Disponibilizamos um exemplar da obra, conforme Figura 1, para que cada aluno manuseasse e observasse os elementos visuais e paratextuais do livro, criando uma oportunidade para que fizessem predições. Solicitamos, ainda, que os educandos observassem atentamente o título do livro e fizessem hipóteses sobre o que seria retratado no enredo da narrativa.

**Figura 1** – Livro literário



**Fonte:** Sabino (2018). Ilustração: Sound (2018).

O momento da **leitura** teve duração de 15 horas/aula, com 50 minutos cada. Realizamos leitura oral e silenciosa, individual e coletiva, bem como em roda de leitura literária na sala e em outros espaços. Durante o processo de leitura da obra, buscamos conversar com professores de outros componentes curriculares para estabelecermos uma relação de interdisciplinaridade, já que esse livro traz saberes de Geografia, de Ciências, de História, os quais, por sua vez, ajudam na construção de sentido. Os encontros de leitura eram sempre motivados por debates, compartilhamentos e discussões acerca do que foi lido e, muitas vezes, também daquilo que não ficou compreendido.

Percebemos que todos os educandos estavam envolvidos nesse momento, atentos à narrativa. Segundo Colomer (2003), o significado do texto é uma construção negociada entre autor, leitor e texto por meio de mediação.

Fomos fazendo sempre perguntas oralmente, buscando incentivar a participação coletiva. Para encerrar esse encontro, fizemos indagações para estimular a curiosidade dos estudantes: “Será que os personagens vão conseguir destrinchar o segredo que os levaria ao centro da Terra?” Finalizamos esse momento dizendo que só iríamos descobrir as respostas das perguntas na próxima aula. Todos os alunos queriam continuar a leitura do livro.

Trouxemos o diário de leituras, um forte instrumento para a formação do leitor literário, uma vez que contribui para o diálogo do leitor com a obra. Organizamos numa mesa os diários que havíamos preparado para que cada participante pudesse escolher o seu.

**Figura 2** – Diário de leituras



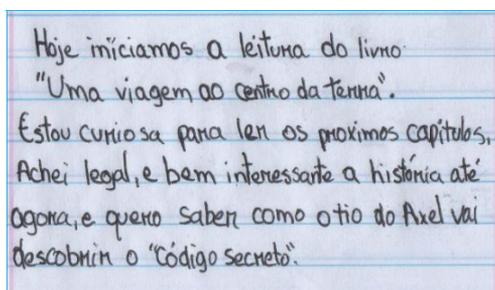
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Durante o percurso das leituras, usamos, igualmente, outros intervalos por meio de roda literária, com perguntas instigadoras e de interpretação da obra para manter o aluno engajado na leitura, ficando atento às informações levantadas na história, além de trazer a sua visão de mundo e formar uma “comunidade de leitores” (COLOMER, 2007, p. 150; COSSON, 2018), visto que as discussões em grupo favorecem a compreensão, enriquecem a interpretação e constroem coletivamente significados.

Ainda para o processo de construção de sentidos do texto, trouxemos, ao final da leitura do livro, uma aproximação da obra com outras linguagens literárias por meio da exibição do filme *Viagem ao Centro da Terra*, uma adaptação da obra de Júlio Verne. Mediamos esse momento solicitando aos educandos que atentassem para as semelhanças e/ou diferenças com o livro explorado em sala.

A seguir, apresentamos alguns registros dos alunos nos trechos dos seus diários de leituras para análise. Neste trecho do diário de leituras, os participantes expressaram suas sensações sobre o nosso primeiro encontro, como foi a experiência de leitura do livro *Viagem ao Centro da Terra*, escrevendo o que acharam, quais eram suas expectativas e as suas primeiras impressões.

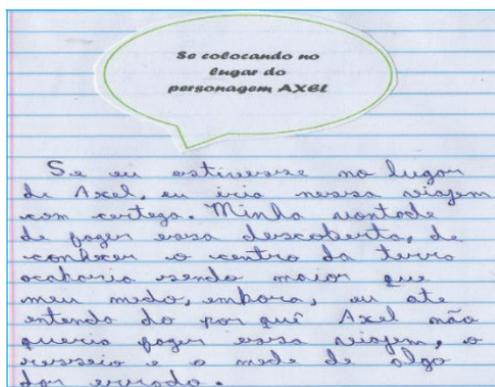
**Figura 3** – Trecho do diário de leituras de A7



**Fonte:** Resposta de A7.

Na Figura 3, a participante A7 já se mostra curiosa e interessada pela leitura dos próximos capítulos, informou estar achando a história legal e interessante e que tem curiosidade em saber como o tio do personagem Axel vai descobrir o código secreto que o levaria ao centro da Terra.

**Figura 4** – Trecho do diário de leituras de A39

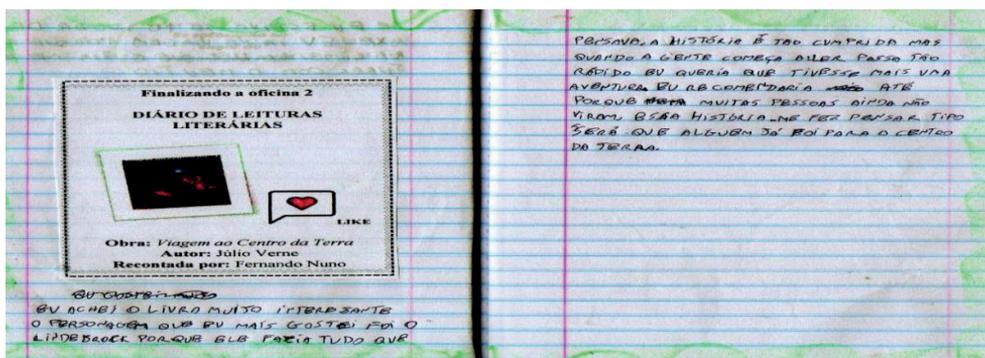


**Fonte:** Resposta de A39.

*Se eu estivesse no lugar de Axel, eu iria nessa viagem com certeza. Minha vontade de fazer essa descoberta, de conhecer o centro da terra acabaria sendo maior que o meu medo, embora, eu até entendo do porquê Axel não queria fazer essa viagem, o receio e o medo de algo dar errado.*  
(Texto transcrito a partir do original)

Na Figura 4, A39 relatou o seu desejo de embarcar nessa viagem, declarando interesse em fazer “descoberta” e que isso seria maior que o seu “medo”. Entendemos que, na mediação de leitura, o **protagonismo do leitor** deve ser oportunizado com práticas de leitura que proporcionem a criação de situações de empatia, possibilitando aos leitores que se vejam no texto, nas situações vividas na narrativa, expressando, também, suas sensações e seus sentimentos.

**Figura 5** – Trecho do diário de leituras da oficina 2



**Fonte:** Comentário no diário do participante A32.

*Eu achei o livro interessante. O personagem que eu mais gostei foi o Lidenbrock, ele fazia tudo que precisava, a história é tão cumprida, mas quando a gente começa a ler passa tão rápido, eu queria que tivesse mais uma aventura. Eu recomendaria até porque muitas pessoas ainda não viram. Essa história me fez pensar tipo será que alguém já foi para o centro da terra?*

*(Texto transcrito a partir do original)*

Na Figura 5, o participante A32 destacou que, apesar de a narrativa ser longa, ele não sentiu o tempo passar durante o momento de leitura. Ele afirma que achou a história interessante e que recomendaria a leitura do livro a outras pessoas, além de ter refletido sobre a temática da ida do homem ao centro da Terra.

Trouxemos a seguir outros comentários dos participantes, transcritos no Quadro 2.

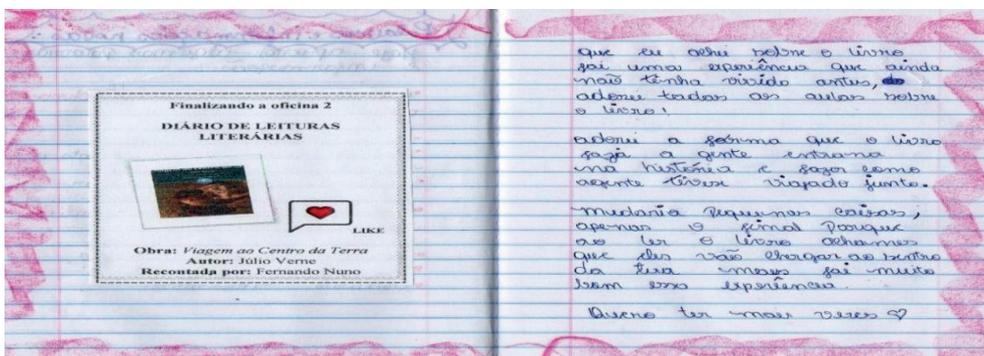
**Quadro 2** – Trecho do diário de leituras da oficina 2

A4	[...] no começo eu achei chato, mas <b>depois eu comecei a mim interessar no livro.</b>
A5	[...] eu <b>gostei muito da história</b> e do filme, eu achei muito bom todo mundo participando, gostei muito mesmo.
A6	<b>Eu amei os personagens... Eu achei essa leitura muito interessante... Achei top demais a participação de alguns alunos etc. [...].</b>
A25	Rapaz <b>eu nunca gostei de tanto ler assim</b> , gostei muito mesmo no começo eu tava meio não gostando de participar, mas foi fluindo até comecei a gostar a gostar até que um dia eu <b>quis ler com frequência... Gostei tanto do livro quanto do filme...</b> Tem aventura misturado com ação com suspense muito bom!!
A28	[...] <b>eu gostei muito de ler o livro...</b> porque me trouxe curiosidades [...] <b>gostei de participar da história.</b>

**Fonte:** Comentários dos participantes.

Todos os participantes, conforme o Quadro 2, demonstraram o seu interesse na narrativa, a vontade de recomendar a leitura do livro para outras pessoas, as curiosidades encontradas e os conhecimentos gerados durante a leitura literária.

**Figura 6** – Trecho do diário de leituras da oficina 2



**Fonte:** Comentário no diário do participante A20.

[...] eu achei sobre o livro foi **uma experiência que ainda não tinha vivido antes**, adorei todas as aulas sobre o livro! Adorei a forma como o **livro fazia a gente entrar na história** e fazer como a gente tivesse viajando junto. [...]. Quero ler mais vezes.

(Texto transcrito a partir do original)

Nesse trecho de A20, conforme a Figura 6, a participante informa que, além de ter gostado da vivência de leitura do livro na escola, de ter achado os personagens interessantes e de desejar ter mais momentos de leitura, essa foi

a sua primeira leitura de um livro literário. Colomer (2007, p. 117) declara ser “imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros.”

Ainda sobre esse ponto, reforçamos o comentário trazido por A26 no Quadro 3.

**Quadro 3** – Trecho do diário de leituras da oficina 2

A 26	<i>Eu amei essa experiência incrível de ler o livro. Eu não mudaria nada no livro, gostei de tudo e achei os personagens bem interessantes. Esse <b>foi o meu primeiro livro</b> lido, eu gostei muito e sim indicaria as amigas</i>
------	--

**Fonte:** Comentário no diário do participante A26.

Precisamos oportunizar na escola o contato dos estudantes com o universo literário, pois é um direito que não lhes pode ser retirado, tal premissa é fortalecida por vários estudiosos na área (DALVI, 2013; CÂNDIDO, 2011), além de outros. Para Petit (2017, p. 39), muitos jovens têm se afastado da leitura na escola, porque muitas vezes não lhes trazem boas lembranças, ocasionadas por experiências sem valor.

No Quadro 4, trazemos outros comentários relevantes nessa vivência, como destacamos nos trechos a seguir.

**Quadro 4:** Comentários dos participantes na oficina 2

A22	<i>Bom <b>eu queria ler mais alguma coisa de Júlio Verne.</b></i>
A23	<i>Esse livro é sempre ótimo e gostei muito. Só algumas partes que eu não li. Eu não sabia algumas palavras que eu aprendi com o tempo que li. Foi muito interessante o livro e eu espero <b>que mais outras pessoas leiam também.</b></i>
A34	<i>[...] <b>eu queria ler mais livros de aventuras científicas.</b></i>
A38	<i>[...] foi muito boa experiência com esse livro. <b>Eu queria ler mais outras obras dele.</b></i>
A17	<i>[...] é uma história cheia de descobertas e loucuras, <b>espero ler mais livros [...]</b></i>
A19	<i>... <b>queria dar o livro para meus amigos ler.</b></i>

**Fonte:** Comentário dos participantes.

Felipe Munita, um grande pesquisador sobre mediação de leitura, em uma entrevista concedida a Mello (2020), na Revista *Entreletras*, aponta como principal tese de sua pesquisa a mediação de leitura. O autor afirma que um dos papéis do professor mediador é favorecer um encontro pessoal de seus estudantes com o texto, proporcionando uma dimensão emocional e subjetiva da

leitura. Ele enfatiza, ainda, que a implementação do diário de leitura na escola oportuniza a leitura pessoal, tão necessária para a formação do leitor literário, e o que podemos visualizar nos comentários dos participantes no Quadro 4.

No momento **pós-leitura**, com duração de 4 horas/aula, ou seja, 200 minutos ao todo, realizamos **a consolidação e o compartilhamento da experiência, além do encerramento da oficina**, com exposição oral e interdisciplinaridade. Esse momento foi construído coletivamente: pela professora pesquisadora e mediadora do componente Língua Portuguesa; pela professora de Ciências, que participou da interdisciplinaridade; e também pelo envolvimento dos estudantes participantes.

Após a leitura do livro, os alunos propuseram uma exposição oral e em grupo relacionada à obra, já que precisariam apresentar atividades para a semana cultural promovida pela escola, cujo tema era diversidade. Informamos-lhes que esse não era o objetivo planejado para a leitura desta obra, entretanto, percebemos que a ideia seria interessante, visto que fortaleceria o espaço da literatura na escola.

Para tanto, achamos que fosse interessante abordar a literatura nesse diálogo e torná-la não um empecilho, como disciplina “ocupante do espaço de outros conteúdos”, mas como uma fonte de saberes e estímulos à leitura, dialogando com outros componentes curriculares. Aproveitamos, igualmente, esse momento interdisciplinar para a exposição dos diários de leituras produzidos pelos estudantes durante essa vivência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos apenas um recorte das análises preliminares dos dados coletados e dos resultados obtidos na tese de doutorado. Dessa forma, os resultados parciais deste estudo nos revelam que a sistematização da mediação literária oportuniza práticas de letramento literário e contribui para uma adequada escolarização da literatura.

Revelou-se, igualmente, que um dos princípios norteadores da mediação está na centralidade da experiência leitora, da presença do texto, já que somente lendo é que se forma leitor.

Acreditamos que ressignificar a literatura na escola com práticas sistematizadas de leitura literária é essencial para uma dimensão socializadora da literatura

e para o protagonismo dos participantes, promovendo o fortalecimento de uma comunidade leitora e a aproximação dos estudantes com o texto literário.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira; SILVA, Daniely Moreira Coelho da. ENSINO DE LITERATURA: ORIENTAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA. Anais do I Colóquio da Educação Municipal de Fortaleza/ Ação pedagógica e a formação docente: trilhando caminhos para a equidade educacional. In: MEDEIROS, Germânia Kelly Ferreira de (org.). **ANPAE**, Brasília, DF, 2023.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar? Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: **Palavras em Deriva**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LITERATURA%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DO%20PROFESSOR%20LEITOR%20LITER%C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1ed. Campinas, SP: Mercado e Letras, 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. 274. ed. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Paradigmas no ensino da literatura: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 7 impressões. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MELLO, Cláudio José de Almeida Mello. Entrevista com Felipe Munita. **ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 11, n. 2, set./dez. 2020 (ISSN 2179-3948 – online).

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones ALJBE, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.024

# A REINVENÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ

Lya Oliveira da Silva Souza Parente<sup>1</sup>  
Cleudene de Oliveira Aragão<sup>2</sup>

## RESUMO

A literatura na educação básica brasileira trava uma batalha constante por sua sobrevivência a cada mudança no sistema educacional. À vista disso, objetivamos compreender como a literatura resiste às tentativas de marginalização com a implementação da BNCC no ensino médio. Para isso, realizamos um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Fortaleza-CE. Esta investigação, que foi premiada no concurso acadêmico “Garotas Fazem Ciência”, da XXVIII Semana Universitária, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), é um recorte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo (GPLEER), que é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Como base teórica adotamos as contribuições de e Cosson (2020) e Aragão (2021) sobre ensino de literatura, formação de leitores e letramento literário. Os resultados demonstram que a reexistência da educação literária no ensino médio se manifesta na reinvenção do ensino de literatura, fruto dos esforços individuais e coletivos de professores comprometidos com a formação de leitores nessa etapa de ensino. Isso evidencia a necessidade de aprimorar a formação inicial docente para o ensino de

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Integrante Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER). Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE). [lya.loss@gmail.com](mailto:lya.loss@gmail.com).

2 Doutora em *Filología Hispánica* pela *Universitat de Barcelona*, professora de Literatura Espanhola no Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER). Atualmente é Diretora da Editora da UECE (EdUECE). [cleudene.aragao@uece.br](mailto:cleudene.aragao@uece.br).

literatura, com foco no conteúdo teórico-metodológico para a formação de mediadores de leitura literária, mas principalmente no incentivo às experiências literárias.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura, Formação de leitores, Ensino médio, Formação de professores, Letramento literário.

## INTRODUÇÃO

Como defende Marcos Bagno (2014, p. 11), “somos seres de carne, osso e linguagem” e, talvez essa última, seja o elo mais hegemônico e complexo, que possibilita que a comunidade humana seja interligada. Partindo deste princípio, compreendemos que o estudo, a reflexão, a compreensão e o ensino da linguagem humana, em especial, em seu contexto real é o que nos motiva à realização desta investigação.

Diante disso, lançamos âncoras na Linguística Aplicada, que nos garante um suporte teórico e metodológico para o aprofundamento de questões muito caras para esta pesquisadora: ensino da língua portuguesa, que intrinsecamente está ou deveria estar relacionado ao ensino de literatura; a leitura e a formação de leitores literários na educação básica. Tais temáticas atravessam a minha história de vida e a minha formação (inicial e continuada) na Universidade Estadual do Ceará (UECE), como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo Ensino e (Re)Leitura do Mundo (GPLEER) e como professora de Linguagens na educação básica.

Além disso, considerando a nossa experiência durante a realização da pesquisa de mestrado (PARENTE, 2018), da necessidade da promoção de um diálogo mais profícuo entre universidade e escola, principalmente no atual contexto educacional brasileiro, em função da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do “Novo” Ensino Médio (NEM), torna-se emergente compreendermos, cada vez mais, de que forma as(os) professoras(es) e a escola, na condição de principal agência de Letramentos, podem influenciar no processo de ensino de literatura com uma efetiva formação de leitores(as). Para isso, delimitamos o seguinte objetivo: investigar como a literatura está resistindo às tentativas de marginalização com a implementação da BNCC no “novo” ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará.

Paulino e Cosson (2009) defendem que a literatura permite que o sujeito viva o outro pela linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Por essa razão, torna-se imprescindível que a escola possibilite a formação de leitores e promova o letramento literário, ou seja, “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Essa preocupação com a promoção de Letramentos no ambiente escolar está em consonância com estudos da Linguística Aplicada, doravante LA, tendo em vista que a formação de leitores literários na educação básica poderá contribuir para o rompimento do ciclo de deficiências dos níveis de leituras e no hiato existente na educação básica brasileira evidenciados a partir da análise dos dados de algumas pesquisas em larga escala e avaliações, como, por exemplo, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018).

Mas por que a Linguística Aplicada deveria se preocupar com o ensino de literatura? Entendemos, neste estudo, que a LA é uma ciência social que se propõe a investigar, teorizar, problematizar e compreender a complexidade das situações reais de uso da linguagem efetuadas por “participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

A partir do exposto, torna-se crucial que a LA averigue o trabalho realizado com a linguagem literária – ensino, leitura e escrita – no contexto formal de ensino. Principalmente se compreendermos a literatura como “uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós” (COSSON, 2020, p. 176). É por meio da experiência literária que conseguimos compreender a nós, nossos pares e o lugar onde vivemos.

Ao partirmos para o contexto escolar, o conceito de literatura sofre algumas transformações para atender a finalidades pedagógicas. Aragão (2021) defende que a literatura na escola pode ser encontrada em três perspectivas: (1) sacralizada – quando não condiz com a vida real dos estudantes e à qual apenas pessoas supostamente “iluminadas” teriam acesso; (2) banalizada – quando é meramente subterfúgio para outras aprendizagens; (3) reinventada – quando é considerada uma linguagem artística, que possibilita debates de temas sociais condizente com a realidade dos(as) alunos(as), além de ser instrumento para a formação em várias áreas de conhecimento, contribuindo, assim, para a formação de leitores(as) (ARAGÃO, 2021, p. 186).

Após a realização de um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes das pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos sobre a formação de leitores no ensino médio (CAVALCANTE, 2021; SILVA, 2021; OLIVEIRA,

2021; ARAÚJO, 2021; NASCIMENTO, 2018), sobre os saberes docentes e sobre as representações sociais dos(as) professores(as) de língua portuguesa emergentes do processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MELO, 2019; OLIVEIRA, 2020) e sobre o lugar destinado à literatura na BNCC e no Novo Ensino Médio (PORTELA, 2021; IPIRANGA, 2019). Verificamos a partir desse breve levantamento bibliográfico a relevância e atualidade do tema, além de percebermos a existência de uma lacuna no âmbito acadêmico passível de investigação. Trata-se, portanto, da verificação da atual conjuntura do ensino de literatura, em contexto de escola pública, durante a implementação da BNCC e do “novo” ensino médio.

Nesse sentido, torna-se crucial que a LA averigue o trabalho realizado com a linguagem literária – ensino, leitura e escrita – no contexto formal de ensino. Principalmente se compreendermos a literatura como “uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós” (COSSON, 2020, p. 176). É por meio da experiência literária que conseguimos compreender a nós, nossos pares e o lugar onde vivemos.

A seguir, apresentaremos a metodologia desta investigação.

## METODOLOGIA

A pesquisa em LA, busca não somente a solução de problemas que afetam a sociedade, mas também a compreensão da realidade, por meio da averiguação do conhecimento acumulado a respeito de determinado tema e por meio da identificação de percepções e crenças sobre fenômenos distintos (PAIVA, 2019).

Nesse sentido, entendemos que esta investigação, em sua propositura, é embasada epistemologicamente nos princípios da LA. Em razão disso, compreendemos que a **abordagem metodológica** adotada pode ser classificada como **qualitativa**, por se tratar de uma análise e reflexão através do estudo das ações sociais, individuais e grupais dos sujeitos envolvidos, realizando um exame intensivo dos dados (MARTINS, 2004).

Levando em consideração os **procedimentos**, podemos classificá-la como um **estudo de caso**, pois “investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um

estudo naturalístico porque estuda o acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65).

A pesquisa foi realizada na EEFM São Francisco de Assis – Bom Jardim, que pertencente à rede estadual de ensino do Ceará, localizada no município de Fortaleza. As participantes da pesquisa foram quatro professoras de Língua Portuguesa que atuam nas turmas de 1º e 2º anos do “novo” ensino médio e uma regente de multimeios (biblioteca), totalizando cinco participantes, conforme quadro a seguir.

**Quadro 1** – Participantes da pesquisa

Participantes	Vínculo	Planejamento	Ensino	Carga horária total
<b>Professora da Silva</b>	Efetiva	-	-	40h/ semanais Multimeios
<b>Professora Faustino</b>	Temporária	13h/semanais	27h/semanais	(Biblioteca Escolar) 40h/ semanais
<b>Professora Holanda</b>	Temporária	7h/semanais	13h/semanais	20h/ semanais
<b>Professora Mesquita</b>	Temporária	8h/semanais	16h/semanais	30h/ semanais
<b>Professora Rodrigues</b>	Efetiva	7h/semanais	13h/semanais	20h/ semanais

**Fonte:** Elaborado pela a autora (2023).

A motivação para a realização da pesquisa nessa escola se dá pelo fato de ser próxima a residência desta pesquisadora, por já ter sido professora temporária nos anos de 2015, 2016 e 2019, o que facilita o acesso à gestão escolar e, também, por ter desenvolvido a pesquisa de mestrado nessa instituição (PARENTE, 2018). Desse modo, a pesquisa de doutorado é uma continuação do trabalho que realizei anteriormente com alunos(as) e, agora, com professores(as).

A investigação ocorreu entre 2022 e 2023, que correspondem ao período de implementação da BNCC e do NEM. Para a coleta de dado realizamos um grupo focal, aplicação de questionários e observação de aulas, que iniciou logo após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UECE)

Para visualizarmos como se desenvolveu as fases deste estudo de caso, elaboramos o quadro a seguir enumerando e explicando o que aconteceu em cada etapa, as atividades que foram desenvolvidas e a previsão de quando foram realizadas.

**Quadro 2** – Etapas da pesquisa

Etapas	Procedimentos desenvolvidos	Instrumentos	Período
1ª Etapa <b>Identificação</b>	Entrar em contato com a gestão da escola para sondar a viabilidade da realização da pesquisa. Após a liberação da gestão, realizamos o primeiro contato com os(as) professores(as), portanto, as professoras de Língua Portuguesa que atuariam em “novo” ensino médio. Participação da semana pedagógica para compreender a dinâmica e organização curricular do NEM.	Diário de pesquisa	Jan./2022 e Jan./2023
2ª Etapa <b>Submissão ao CEP/UECE</b>	Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE. A coleta de dados iniciou apenas após a aprovação do CEP/UECE e a assinatura nos termos solicitados.	Projetos de pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento e Termo de Anuência	Mar./2022 - Jun./2022
3ª Etapa <b>Sondagem</b>	Aplicação de sondagem inicial.	Questionário	Jun./2022
4ª Etapa <b>Observação</b>	Período de acompanhamento de aulas e de reuniões pedagógicas.	Diário de pesquisa	Ago./2022 - Jun./2023
5ª Etapa <b>Reflexão</b>	Realização de grupo focal	Gravação de áudios do grupo focal	Ago./2022
6ª Etapa <b>Análise</b>	Realização da organização, tabulação, triangulação e análise dos dados obtidos.	-	Set./2022 - Jun./2023

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Para que pudéssemos compreender o objeto de estudo em diversas perspectivas, decidimos usar diferentes instrumentos e estratégias metodológicas para a geração do *corpus*, visto que essa possibilidade nos permite realizar a triangulação dos dados coletados. Segundo Santos et al. (2020)

A triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (problemas complexos e condições de vida complexas) (SANTOS et al., 2020, p. 656)

A aplicação de um planejamento coerente e um rigor metodológico nos garantiram a compreensão de diferentes perspectivas das possibilidades de resistência da literatura e formação de leitores nesta escola pública, além da confiabilidade das evidências científicas produzidas.

Vale salientar que na **1ª etapa** procedimental, foi realizada a **identificação**, isto é, o diagnóstico da atual situação do ensino de literatura em uma escola da rede estadual de ensino do Ceará e, por esse motivo, foi a etapa mais extensa. Para tanto, analisamos os documentos oficiais e prescritivos que norteiam a implementação da BNCC e do “novo” ensino médio; então, verificamos o lugar destinado à literatura e ao ensino de literatura nesse novo contexto educacional.

Como mencionado anteriormente, todas as ações que fazem parte da 1ª etapa visam diagnosticar a atual situação do ensino de literatura e formação de leitores literários no NEM. Além disso, utilizamos o **diário de pesquisa** como instrumento para registrar todos os apontamentos que consideramos pertinentes para a pesquisa.

Na **2ª etapa**, realizamos a submissão do projeto e dos termos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UECE). Após a aprovação com o parecer de nº 57241522.2.0000.5534 que demos início ao processo de coleta de dados.

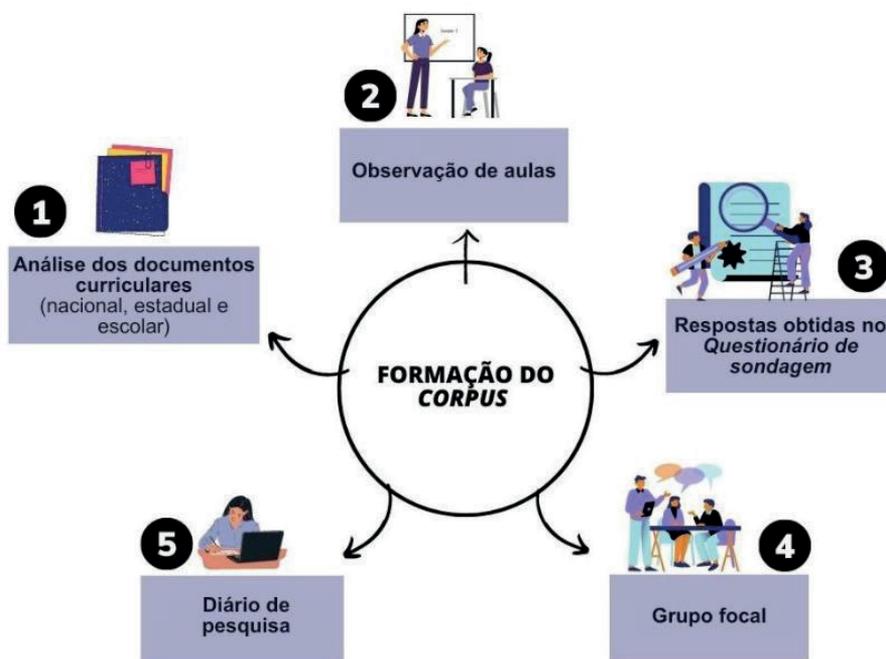
A **3ª Etapa**, que chamamos de **sondagem**, é o período em que aplicamos questionários para compreendermos como foi o processo de implementação do NEM. Já na **4ª etapa**, realizamos a algumas aulas e acompanhamos alguns professores em suas atividades letivas, de modo a verificar se aquilo que haviam assinalado no formulário condizia com a sua prática de sala de aula em relação ao uso do texto literário.

Na **5ª etapa**, realizamos um momento de **reflexão** sobre o ensino de literatura durante a implementação da BNCC no NEM, com as professoras participantes da pesquisa, durante a realização do **grupo focal**. Esse momento foi de extrema importância para o compartilhamento entre seus pares sobre as dificuldades, os desafios e possibilidades de projetos que pretendiam realizar na escola nesse “novo” contexto de ensino.

Finalmente, na **6ª etapa** procedimental realizamos a organização de todo o material coletado, tabulamos as respostas obtidas, transcrevemos os áudios produzidos no grupo focal para realizarmos a triangulação dos dados, tendo em vista que durante a análise tentaremos compreender de que modo (o ensino de) a literatura está (re)existindo nesse “novo” ensino médio.

O *corpus* desta investigação está composto por todos os documentos, entrevistas, questionários, transcrições, diário de pesquisa, além dos materiais e das contribuições geradas pelos(as) professores(as) durante todas as etapas investigativas, ou seja, suas críticas, observações e sugestões. Para isso, preparamos a seguinte figura para ilustrar como o *corpus* desta investigação está constituído.

**Figura 01** – Formação do corpus desta pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos durante o processo investigativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O “Novo” Ensino Médio começou a ser implementado gradativamente nas escolas brasileiras em 2022, dada à aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei nº 9394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996). Tal reforma educacional estava em debate desde 2014, entretanto ela foi aprovada, com suspicaz celeridade (menos de um ano), pelo Presidente Michel Temer, do Partido do Movimento

Democrático Brasileiro (PMDB), depois que o Congresso e o Senado Nacional destituíram<sup>3</sup> a Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Posteriormente, em 2018, ocorreu a homologação da BNCC “novo” ensino médio, que foi saudada como “um avanço importante para a equidade e a qualidade da educação brasileira”. Entretanto, essas mudanças nas políticas públicas educacionais nos provocam alguns questionamentos: atualmente, qual o espaço destinado à literatura e a formação de leitores na escola? Será que os professores receberam formação e estão preparados para esse novo contexto de ensino? Para respondermos a esses questionamentos precisamos ir ao encontro daqueles que estão de fato na ponta da educação brasileira, os(as) professores(as) que estão em sala de aula.

No período da investigação, tentamos compreender quais as principais alterações que ocorreram com a reforma do ensino médio. O quadro 1 sintetiza comparativamente as mudanças que ocorreram nas nomenclaturas e carga horária.

**Quadro 3** – Reforma do ensino médio

Aspectos	Ensino Médio – LDB 9.394/1996	“Novo” Ensino Médio – lei 13.415/2017
<b>Carga horária</b>	800h anuais, em 200 dias letivos	1000h anuais, em 200 dias letivos (FGB/BNCC: 600h + IF: 400)
<b>Número de aulas</b>	5h/aulas diárias 25h/aulas semanais	6h/aulas diárias 30h/aulas semanais
<b>Carga horária obrigatória para o ensino de Língua Portuguesa + Literatura</b>	5h/aulas semanais	Máximo de 3h/aulas semanais (FGB)
<b>Nomenclatura</b>	Disciplinas	Componentes curriculares (CC) Unidades curriculares (UC)
<b>Objetivos de ensino e aprendizagem</b>	Conteúdos	Competências e habilidades
<b>Áreas de conhecimento</b>	Fragmentação em disciplinas	Integração das disciplinas e das áreas do conhecimento
<b>Ensino de literatura</b>	Disciplina de literatura	Deixa de ser disciplina. Faz parte do Campo artístico-literário.

3 É importante destacarmos que algumas pesquisas científicas (SILVA; BENEVIDES; PASSOS, 2017; BRAZ, 2017) já evidenciaram que o processo de impeachment sofrido pela Presidenta Dilma, realizado pelo Congresso e Senado Federal, foi considerado um golpe jurídico-parlamentar, tendo em vista a inexistência de crime de responsabilidade.

Aspectos	Ensino Médio – LDB 9.394/1996	“Novo” Ensino Médio – lei 13.415/2017
Arquitetura curricular	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Língua Portuguesa</li> <li>2. Redação</li> <li>3. Literatura</li> <li>4. Língua Estrangeira: Inglês e/ou Espanhol</li> <li>5. Artes</li> <li>6. Educação Física</li> <li>7. Matemática</li> <li>8. Química</li> <li>9. Física</li> <li>10. Biologia</li> <li>11. História</li> <li>12. Geografia</li> <li>13. Filosofia</li> <li>14. Sociologia</li> </ol>	<p><b>Formação Geral Básica (FGB) (Obrigatória)</b></p> <p>I - Linguagens e suas tecnologias II - Matemática e suas tecnologias III - Ciências da natureza e suas tecnologias IV - Ciências humanas e sociais aplicadas</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p><b>Itinerários Formativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eletivas</li> <li>• Projeto de vida</li> <li>• Aprofundamento das áreas do conhecimento ou Formação técnica e profissional</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

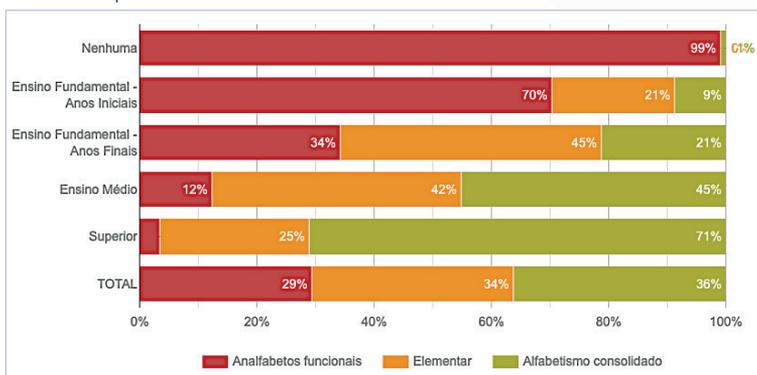
Como podemos observar no quadro anterior, com a reforma do ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as redes de ensino (público ou privado) tiveram que reformular seus currículos e isso impactou diretamente a organização das escolas – lotação de professores(as), oferta de disciplinas, ampliação ou redução no número de aulas etc. Ainda sobre as principais alterações do ensino médio, podemos destacar que a aprendizagem será voltada para a aquisição de competências e habilidades, tentativa de maior integração das áreas das disciplinas e áreas do conhecimento com os percursos formativos, ampliação da carga horária anual para 1000h.

Embora haja essa reorganização curricular e ampliação da carga horária total, verifica-se que a carga horária de conteúdos obrigatórios, ou seja, a Formação Geral Básica (FGB), foi significativamente reduzida. A disciplina (componente curricular) de Língua Portuguesa possuía geralmente 5h/aulas semanais, atualmente Língua Portuguesa possui 3h/aulas semanais.

Tal redução mostra-se prejudicial para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que com 5h/aulas já havia um hiato enorme na educação básica brasileira que pode ser avaliada a partir da análise dos dados de algumas pesquisas em larga escala e avaliações, como, por exemplo, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Em 2018, conforme o INAF<sup>4</sup>, 29% da população brasileira entre 15 e 65 anos é considerada analfabeta funcional. Isso significa que três em cada dez brasileiros apresentam bastantes dificuldades para usar a leitura, a escrita e as operações matemáticas em suas práticas sociais cotidianas, como reconhecer informações em um cartaz ou em folhetos. Ademais, quando se analisa o quantitativo da população por escolaridade, verifica-se que apenas 45% dos alunos que concluem o ensino médio possuem uma alfabetização consolidada, como podemos verificar no gráfico a seguir.

**Gráfico 1** – Alfabetismo por níveis de escolaridade



**Fonte:** Inaf (2018 - Base: 2.002)

Ainda em 2018, o PISA<sup>5</sup>, por exemplo, demonstrou que 50% dos estudantes com 15 anos de idade – que, em geral, estão no 1º ano do ensino médio – estão abaixo do nível 2, de uma escala com 6 níveis. Esse resultado revela que o Brasil apresenta baixos índices de leitura e de compreensão leitora. Convém ressaltar que, dos 69 países que participaram da avaliação, o Brasil ficou na 60ª posição na modalidade leitura na classificação geral. Destacamos, ainda, que, apesar dessa avaliação de leitura ser universal, generalizada e pautada no modelo autônomo estudado por Street (2014), ela pode servir de instrumento para projetar luz sobre nossa realidade social.

Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas escolas, está intrinsecamente relacionado ao construto de crenças das(os) professoras(es) de Língua Portuguesa, tendo em vista essas crenças (oriundas da sua formação teórica/metodológica e de experiências) provocam “uma disposi-

4 Os resultados podem ser encontrados em <https://alfabetismofuncional.org.br/>.

5 Os resultados podem ser encontrados em <https://www.gov.br/inep/pt-br/>.

ção para a ação; e pode transformar-se em regra de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade”, conforme nos alerta Bandeira (2003, p. 65). Por esse motivo, entendemos a importância de investigar as crenças dos professores para refletirmos sobre o ensino de literatura que está presente na escola de ensino médio investigada, levando em consideração os conceitos de literatura propostos por Aragão (2021) – sacralizada, banalizada ou reinventada.

Destacamos a importância dos professores formadores (na graduação), que influenciam diretamente na construção de crenças sobre o uso do texto literário em sala de aula. Para exemplificarmos tal afirmação, trago a citação da Professora Rodrigues no Grupo Focal quando se refere a uma de suas professoras de literatura da graduação:

*Eu tinha uma professora que ela era muito empolgada. Eu dizia que ela, que quando ela contava uma coisa todo o corpo dela, os olhos, tudo deixava passar aquela paixão. E isso contagiava a gente. Era uma professora de faculdade. Quando a [professora] Sarah [Diva] conta. Ela é um encanto. E ela contava as coisas e eu ficava, não, Sarah, como é isso? Parece que é paz e amor com o livro, porque do jeito que tu fala a gente sai toda apaixonada pra aquilo que tu tá contando. Ela conseguia passar isso quando ela dava as aulas dela. E aí a gente ficava. Poxa, o que é isso? Eu tenho que ler isso, né. Só que pra eles [alunos] eu acho que isso não é o suficiente, né? [sic.] (PROFESSORA RODRIGUES, 2023, transcrição do grupo focal realizada pela autora)*

Além de influência da formação inicial, as suas práticas de vida e profissional, com inúmeras demandas, também interferem nas práticas de uma leitura de deleite, de autoconhecimento ou de apenas permitir-se à fabulação, talvez por ser essa literatura dolorosa, sensível às realidades ainda sofridas de um período pós-pandêmico.

Nesse sentido, buscamos compreender as perspectivas de ensino das cinco professoras de Língua Portuguesa, que participaram da pesquisa. No que diz respeito ao campo metodológico do ensino de literatura, questionamos as docentes sobre qual seria o maior desafio para a formação de leitores no ensino médio. As respostas foram organizadas no quadro a seguir.

**Quadro 4** – Qual o maior desafio para a formação de leitores no ensino médio?

Participantes	Para você, qual o maior desafio para a formação de leitores no ensino médio?
Professora Rodrigues	Além da <b>falta de incentivo no âmbito familiar</b> e, por vezes, também no <b>escolar</b> . O <b>uso massivo das tecnologias</b> (jogos e vídeos) em detrimento da prática da leitura. [sic]
Professora Holanda	O maior desafio é <b>fazer com que o aluno(a) goste de ler</b> . [sic]
Professora da Silva	<b>Convencer os alunos a lerem</b> alguma coisa e criar neles o hábito de leitura. [sic]
Professora Faustino	Acredito que a <b>falta de domínio da habilidade de leitura</b> . <b>Não tem paciência para ler ou preguiça mesmo</b> . [sic]
Professora Mesquita	A <b>falta de interesse</b> nos livros. [sic]

Legenda: **Falta de incentivo familiar** | **Competição com os recursos tecnológicos** | **Falta de interesse, paciência ou preguiça** | **Dificuldades de leitura** | **Convencer e fomentar no aluno o hábito leitor**

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

A partir das respostas apresentadas pelas docentes nos questionários, percebemos que três professoras (cor lilás) afirmam que um dos maiores desafios é a dificuldade de convencer os alunos sobre a importância da leitura, que por vezes não tem nem o incentivo familiar, nem o escolar. Outra questão que foi levantada por duas docentes (cor verde), foi em relação a falta de interesse dos alunos, de paciência e a constante preguiça dos alunos.

Com base nos dados apresentados, podemos inferir que as professoras puxam para si a responsabilidade e até a frustração por não conseguirem formar a quantidade de alunos leitores que almejavam. Além disso, as docentes citaram, em menor quantidade, a questão da competição com os recursos tecnológicos e a falta de habilidade de leitura. Entretanto, durante o grupo focal, essas questões ganharam maior relevância e foram mencionadas mais vezes, como podemos observar nas falas a seguir.

**Professora Rodrigues:** *Até porque eles vivem seduzidos por uma tecnologia de pouco esforço. Então, a leitura não é só ler, você tem que compreender. Quando eu coloco pra eles na sondagem, a maioria deles colocam que a maior dificuldade é de interpretar, mas a interpretação ela vem da própria leitura também. Então, se eu não se interpretar é porque eu não tenho hábito de fazer leituras, de refletir e nem de pensar a respeito. [sic.]*

**Professora Faustino:** *É porque eles não leem. Eles só passam os olhos e não compreendem. Quando eles estão aqui, eles fazem leituras e eles não internalizam o que eles estão fazendo ali. Eles não entendem. Se*

*you ask a student to do the reading and he doesn't go. But he doesn't go for what? Because they don't know how to read. They have a sense of shame of not knowing how to read. [sic.]*

**Professora Holanda:** *Têm alunos do 3º ano do ensino médio que têm dificuldades de saber o que é adjetivo. Não sabem iniciar uma frase com maiúsculo ou minúsculo. São N's fatores. São coisas muito básicas que alguns poucos anos atrás se via menos, né. A gente tem que trabalhar de uma forma, resgatando isso, esse tipo de coisa, de acordo com a necessidade deles e ao mesmo tempo tendo que dar conteúdo. Seria até positivo ter tempo para fazer isso, mas pelo o que ele tem que aprender num ano letivo ele não vai conseguir. [sic.]*

Levando em conta as falas das professoras, podemos verificar que os alunos possuem dificuldades de leitura e de compreensão leitora, o que torna um desafio ainda maior para as professoras do ensino médio, que estão atualmente trabalhando com uma carga horária semanal de FGB reduzida para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. É importante destacar que, geralmente, essa falta de interesse dos alunos está associada com suas dificuldades de compreensão leitora, conforme foi apontado na pesquisa de Parente (2018).

Gostaria de destacar que a realização do grupo focal foi um momento de muitas reflexões sobre o ensino de leitura e de literatura na escola. A partir dos questionamentos levantados pela professora Holanda que as demais docentes foram refletindo sobre o que poderiam fazer para a formação de mais leitores na escola, durante os três anos de ensino médio. A professora Rodrigues de imediato propõe que o projeto deveria envolver diversas áreas do conhecimento o que demandaria o comprometimento de vários professores, como podemos verificar no quadro a seguir:

**Quadro 5** – Reflexões docentes

Professora Holanda	Professora Rodrigues
<p>Assim, o que fazer para chamar a atenção deles? O que que nós devemos fazer? E esse "o quê" de "o que nós devemos fazer" tem que ser uma coisa coletiva. Não pode ser uma coisa individual. Não dar certo. Se for uma coisa individual, pode dar, mas o índice de aproveitamento vai ser pouco. [sic.]</p>	<p>Eu penso em várias questões que podiam concluir em um projeto grandioso. Envolveria a gente, envolveria geografia, né. Envolveria aí a sociologia, a filosofia...quanto a gente não poderia trazer dentro disso? Além, que há um desenvolvimento interdisciplinar. É um sonho. Eu estou super disponível, né. Mas eu não acredito que sozinha a gente faz nada, né? Nem vale a pena. Tem que envolver mesmo. [sic.]</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Observamos que houve uma redução na carga horária da Formação Geral Básica (FGB) com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para o ensino de Língua Portuguesa, o que prejudicou significativamente no tempo destinado ao ensino de literatura e às práticas de leitura literária no ensino médio. Além do velado apagamento da literatura proposto pela BNCC.

Diante desse contexto e a partir das reflexões propostas pelas professoras Holanda e Rodrigues no grupo focal realizado, as demais professoras sentiram a necessidade de criar um projeto interdisciplinar de leitura, que unificasse os esforços para a formação de leitores daquela escola. O projeto chamado “O romance o quinze em suas dimensões literárias, históricas, geográficas e filosóficas” objetiva realizar o estudo interdisciplinar de *O quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz, em parceria com todas os professores de língua portuguesa, história, geografia e filosofia da escola. A seguir, apresentamos a capa do projeto que atualmente está sendo desenvolvido na escola.

**Figura 2** – Capa do projeto interdisciplinar “O romance o quinze em suas dimensões literárias, históricas, geográficas e filosóficas”.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2023)

Portanto, verificamos que o ensino de literatura está resistindo, nesta escola estadual, por meio da persistência de professoras que decidiram realizar

um trabalho com práticas de leitura literária<sup>6</sup> numa perspectiva de reinvenção do tratamento didático que objetive a exploração das diversas potencialidades do texto literário (ARAGÃO, 2021), pois consideram a literatura uma linguagem artística, que possibilita debates de temas sociais condizente com a realidade dos(as) alunos(as), além de ser instrumento para a formação em várias áreas de conhecimento, contribuindo, assim, para a formação de leitores(as) críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

É importante problematizarmos sobre o espaço da literatura na formação inicial dos professores, tendo em vista que essa formação também deve visar essa reinvenção da perspectiva de se trabalhar com a literatura, pois esse modo refletirá nas salas de aulas da educação básica. Diante disso, concordamos com Aragão (2020) nos aponta um caminho

que o caminho para revitalizar a presença da Literatura nas escolas brasileiras passa pela reinvenção, tanto das concepções sobre ela na formação [...] do(a)s professore(a)s, como do que acreditamos que seja o papel da Literatura em nossas vidas e, por conseguinte, na escola, vista como algo que diz respeito a todo(a)s nós, porque profundamente humana (ARAGÃO, 2021, p. 196).

Além disso, destacamos ainda sobre a importância de espaços coletivos para a realização de formações e de reflexões das práticas dos docentes, considerando que esses professores são produtores de conhecimento (TARDIF, 2010), pois a partir das reflexões entre seus pares durante a realização do grupo focal as professoras sentiram a necessidade de criar um projeto de leitura interdisciplinar, que objetiva a formação de leitores daquela escola.

Nóvoa (1995) nos lembra que a formação de professores também pode acontecer “através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25). Nesse sentido, é importante que a escola oportunize espaços coletivos para a realização de formações e de reflexões das práticas dos docentes, considerando que esses professores são produtores de conhecimento, como destacou Tardif (2010).

6 Segundo Cosson (2014): “A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2014, p. 30).

Na próxima seção apresentaremos as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos *investigar como a literatura está resistindo às tentativas de apagamento com a implementação da BNCC no “novo” ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará*. A partir dos dados coletados constatamos que houve um apagamento da literatura nos documentos oficiais (nacional e estadual) o que compromete a formação de leitores literários em contexto escolar, tendo em vista que não receberam uma formação continuada com vistas a esse tema. Entretanto, verificamos que o espaço destinado à literatura na escola e a sua resistência em sala de aula depende de um quadro de professores bem formados e comprometidos com a mediação literária e com a formação de leitores literários. Nesse sentido, os docentes buscam reinventar o ensino de literatura (ARAGÃO, 2021) dentro das limitações que foram impostas, mas sobretudo, considerando suas formações, suas crenças e seus esforços individuais e coletivos para manter viva as práticas de leituras literárias e a formação de leitores na escola pública através da implementação de projetos interdisciplinares. Para finalizar, gostaríamos de enfatizar a importância de uma formação inicial e continuada que preparem os docentes para a promoção de práticas de leitura literária na educação básica.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

ARAGÃO, C. O. O lugar da literatura na escola e a formação literária dos professor(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção. In: SILVA, E. M. L; TAVARES, L. R.; MEDEIROS, L. R. **Novos letramentos, formação e prática docentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ARAÚJO, V. A. **Efeitos da mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais**.

2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino?** A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês). 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf)

CAVALCANTE, I. L. **A Literatura sai da casca formando times de Leitores e Escritores na Escola**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

IPIRANGA, S. D. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MELO, N. N. T. A. de. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

NASCIMENTO, V. L. **Augusto dos Anjos no ensino médio: contribuições na formação de leitores**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2018.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, L. R. **Saberes literários emergentes nos discursos de professores de Creis de João Pessoa – PB**. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

PAULINO, M. G. R.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PARENTE, L. O. S. S. **Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio**: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PORTELA, L. F. **Literatura para além do currículo**: entre a crise, a BNCC e o jovem leitor. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, D. A. E. **Nanoconto**: leitura e escrita na formação de leitores-autores. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, Maurício Ferreira da; BENEVIDES, Silvio César; PASSOS, Ana Quele da Silva. Impeachment ou golpe? Análise do processo de destituição de Dilma Rousseff e dos desdobramentos para a democracia brasileira. In: **CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA**, 9., 2017, Montevideu. [Trabalhos apresentados]. Montevideu: ALACIP, 2017. p. [1-22].

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Sabedores docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.025

## ABORDAGEM DA LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR

Gracione Batista Carneiro Almeida<sup>1</sup>

### RESUMO

A literatura de cordel se configura como um instrumento de resistência social através da arte e tradições populares representadas pelos poetas cordelistas, que coloca a poesia como um viés social através de sua arte e seus poemas. Essa literatura pode ser inserida e trabalhada em diversos contextos, como na educação, podendo ser utilizado como instrumento de ensino-aprendizagem, abordando diversos assuntos em sala de aula, como a literatura, cultura, identidade, saúde, dentre outros. O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar a utilização da literatura de cordel no contexto escolar como instrumento pedagógico em sala de aula. Justifica-se pela necessidade de compreender e valorizar essa literatura como arte e instrumento pedagógico. A metodologia se fundamenta como bibliográfica a partir da análise dos teóricos HAURÉLIO (2013), MARINHO E PINHEIRO (2012), LUYTEN (1983), dentre outros. Espera-se que este trabalho forneça percepções importantes sobre a integração da literatura de cordel no contexto educacional, evidenciando seu potencial para estimular o interesse pela leitura, promover a valorização da cultura brasileira e aprimorar as habilidades linguísticas dos estudantes.

**Palavras-chave:** literatura de cordel; Educação; instrumento pedagógico.

<sup>1</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri-URCA, em Campos Sales. Mestre em Biblioteconomia. [Gracione.almeida@urca.br](mailto:Gracione.almeida@urca.br)

## INTRODUÇÃO

A literatura de cordel, caracterizada por seus versos rimados e elaborados através de métricas, historicamente foi uma forma de entretenimento e de transmissão de histórias e notícias nas áreas rurais do Brasil. Com o passar do tempo, essa forma de expressão cultural ganhou reconhecimento acadêmico e passou a ser estudada também no contexto escolar, não apenas como um artefato cultural, mas como uma ferramenta pedagógica poderosa.

A introdução da literatura de cordel nas escolas pode ser vista como uma estratégia para conectar os estudantes com suas raízes culturais, especialmente aqueles que não estão familiarizados com as tradições do Nordeste brasileiro. Além disso, essa abordagem permite que os alunos explorem temas variados, desde questões sociais até aspectos históricos, através de narrativas vívidas e acessíveis.

Este artigo apresenta como objetivo geral explorar a incorporação da literatura de cordel no ambiente educacional, promovendo tanto a valorização da cultura popular quanto o desenvolvimento de habilidades literárias e críticas entre os estudantes. A problemática se fundamenta a partir da seguinte questão: de que forma a literatura de cordel é utilizada no ambiente escolar como instrumento pedagógico?

A abordagem educacional da literatura de cordel também pode contribuir para a valorização da diversidade cultural, ensinando aos alunos sobre a pluralidade de vozes e experiências dentro do Brasil. A métrica e a musicalidade dos versos de cordel não apenas facilitam a memorização, mas também estimulam o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita. Neste sentido, justifica-se pela compreensão da importância que a literatura de cordel deve funcionar como uma plataforma para discutir questões contemporâneas e históricas de forma acessível e envolvente. Autores como Patativa do Assaré e Leandro Gomes de Barros são frequentemente estudados não apenas por suas técnicas literárias, mas também por suas visões de mundo e críticas sociais.

Conclui-se que, a literatura de cordel não é apenas uma expressão cultural importante, mas também uma ferramenta educacional valiosa que pode enriquecer significativamente o ambiente escolar. Ao explorar temas universais através de uma forma de arte regionalmente enraizada, os educadores podem não apenas capturar a imaginação dos estudantes, mas também fortalecer sua conexão com a cultura brasileira e sua compreensão do mundo ao seu redor.

## HISTORICIDADE DA LITERATURA DE CORDEL E SUAS CARACTERÍSTICAS

A literatura é um importante instrumento de construção social, literário e educacional visto que auxilia no processo de formação e transformação de uma sociedade. Uma das ramificações da literatura enquanto discurso e meio social. Candido (1967, p. 64) diz que a literatura:

É uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela, se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Nos últimos anos, através do surgimento e disseminação dos estudos culturais, a literatura tida como periférica, àquela que emana da margem literatura canônica, que dá voz aos esquecidos e silenciados pelo discurso oficial da história e das estruturas sociais hierárquicas da sociedade moderna, ganha espaço no contexto das produções artístico-culturais ocidentais, proliferando assim o discurso de mulheres, negros, nordestinos, homossexuais, indígenas, pobres, ou seja, todos àqueles, que de algum modo sofrem qualquer tipo de preconceito.

Dentro deste contexto está a literatura popular, que representa os traços culturais do povo nordestino, vítima, desde sempre, desses preconceitos de base cultural. Essa literatura surge nesse contexto como a arte de criar e recriar o cotidiano de um povo. A partir disso, inicia-se uma ramificação da literatura popular, que é a literatura de cordel ou poesia popular que, tradicionalmente, surge de forma oral, arquitetada por homens do campo, na maioria das vezes analfabetos que versejavam em seus poemas experiências por eles vividos.

A literatura popular brasileira é um reflexo da diversidade cultural e linguística do país. Ela incorpora elementos do folclore brasileiro, lendas indígenas, africanos e europeus, resultando em uma produção rica e multifacetada. A valorização da cultura local por meio dessas narrativas tem contribuído para a formação de uma identidade nacional, que é, por sua vez, plural e mestiça.

Sobre cultura popular, Luyten (1983, p. 20) diz que:

A cultura popular se dá em sociedade onde há elite e povo, participando de manifestações comuns como língua, religião, composição étnica, e assim por diante. As manifestações populares vão dar-se, em sua grande maioria, de forma oral. É que a comunicação a nível popular, na realidade, significa a troca de informações, experiências e fantasias de analfabetos ou semiletrados para seus semelhantes.

Neste contexto surge a literatura de cordel que se configura como um instrumento de resistência social através da arte e tradições populares representadas pelos poetas cordelistas, que coloca a poesia como um viés social através de sua arte e seus poemas.

Luyten (1983, p. 20) conclui:

Essa poesia, a literatura de cordel, ao longo dos anos sofreu uma mudança, não na sua estrutura, mas sim na sua essência. Antigamente, ela era portadora de anseios de paz, de tradição e veículo único de lazer e informação. Hoje, ela é portadora entre outras coisas, de reivindicações de cunho social e político [...] por isso ela continua importante, pois os poetas populares, através dela, mostram a verdadeira situação do homem do povo.

Para Marinho e Pinheiro (2012) no Brasil, cordel é sinônimo de poesia popular em verso. Histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel.

Existe uma discussão em relação a definição da expressão cordel, sendo apresentado a partir da etimologia da palavra, como corda fina e flexível, quando utilizado junto a expressão literatura, é classificado de acordo com a forma como era exposto. Alguns teóricos apresentam a sua definição de forma mais ampla, indo além dessa característica de exposição.

Neste sentido, denomina-se literatura de cordel textos em verso que engloba a poesia popular, transcrevendo histórias de diversos assuntos, reais ou fictícios, com foco na produção de poetas cordelistas. De acordo com Marinho e pinheiro (2012) em Portugal eram chamados cordéis os livros impressos em papel barato e vendido em feiras, praças e mercados.

De acordo com Luyten (2005) o nome "cordel" vem da Península Ibérica e se deve ao costume de se colocarem os livretos estendidos em barbantes e expostos em feiras e lugares públicos. O nome cordel recebe outras definições a

partir da forma como é disseminado em folhas soltas ou volantes. Proença (1982, p. 30) afirma que:

Tem-se atribuído as “folhas volantes” lusitanas a origem da nossa literatura de cordel. Diga-se de passagem, e antes de mais nada, que o próprio nome que consagrou entre nós também é usual em Portugal; a ele refere-se, por exemplo, Teófilo Braga em mais de uma parte de suas obras e em artigo especial para um jornal de Lisboa, no longínquo ano de 1895. Eram as “folhas volantes” também chamadas de “folhas soltas”. O povo português, antes que se difundisse a imprensa, usava o registro da poesia popular em “cadernos manuscritos”.

Esse tipo de literatura surgiu em Portugal por volta do século XII e recebeu influências do trovadorismo, primeira escola literária, que agregava a poesia e musicalidade, destacando as narrativas orais. A partir do século XIV com o advento da imprensa, passou a ser divulgado de forma impressa e comercializada em feiras e praças, os folhetos eram comprados pela classe média da sociedade portuguesa e lida para um público não letrado da época.

O cordel também foi trabalhado pelos artistas da época como uma arte fortalecedora da leitura e como método contra o analfabetismo, porque era o único livrinho informativo que trabalhava diversas temáticas no seu contexto social, favorecendo positivamente as pessoas que não dominavam a capacidade da prática leitora (Sousa, 2022).

No Brasil, a literatura de cordel chegou por volta do século XVIII com os Portugueses, influenciada pela cultura dos colonizadores. Foi difundida inicialmente na região Nordeste, por ser o primeiro estado a receber os folhetos. De acordo com Haurélio (2013) a vasta literatura oral da região forneceu os temas principais, especialmente os contos tradicionais, sendo o principal gênero literário e divertimento do homem do campo, era também o jornal e a cartilha do sertanejo.

O folheto vai para as ruas e praças do Brasil e é vendido por homens que ora declamam os versos, ora cantam em toadas semelhantes as cantadas por repentistas. São Nordestinos pobres e semianalfabetos que entram no mundo da escrita, das tipografias, da transmissão escrita e não apenas oral. A poesia popular, antes restrita ao universo familiar e a grupos sociais colocados à margem da sociedade (moradores pobres de vilas e fazendas, ex-escravos, pequenos comerciantes etc), ultrapassa fronteiras, ocupa espaços outrora reservados aos escritores e homens de letras do país (Marinho e Pinheiro, 2012).

É perceptível a importância social que o cordel representou para as camadas marginais da sociedade, especialmente nordestina, no contexto do seu surgimento. Alguns poetas ganharam destaque por popularizar e disseminar a literatura de cordel no século XIX como: Leandro Gomes de Barros e João Martins de Athayde, considerados pioneiros desta arte no Brasil. Atualmente Patativa do Assaré é o principal representante do Cordel no país, por sua obra inspirada nas características dessa literatura.

No que diz respeito a estrutura física a literatura de cordel é escrita geralmente em estrofes de quatro (quadra), seis (sextilha) ou até oito versos, cada um devendo possuir uma métrica definida, o cordel completo de conter acima de trinta versos, expondo temas variados.

Na sextilha, por exemplo o segundo verso rima com o quarto e com o sexto, como é apresentado no cordel de Sousa (2018):

Peço licença aos leitores  
Nos meus versos vou **contar**  
A história do cordel  
Que devemos **valorizar**  
É cultura e tradição  
Que temos que **respeitar**  
  
É literatura simples  
Repleta de **grandeza**  
E de muita importância  
Falo isso com **clareza**  
Porque sou conhecedor  
De sua bela **riqueza**

Neste exemplo é perceptível a organização das rimas no segundo, quarto e sexto verso, sempre na última palavra do verso. Essa é uma estrutura básica e inicial da literatura do cordel.

Quanto aos tipos de cordéis, de acordo com Marinho e Pinheiro (2012) podem ser:

- Folhetos de pelegas- estes cordéis são baseados em desafios reais ou imaginários e geralmente escritos em versos de sete sílabas;

- Mote e glossas- tema em foram de verso proposto aos cantadores durante uma disputa, assemelhasse as características dos repentistas;
- Folhetos de circunstancias- também chamados de folhetos de época, têm um tempo limitado de vendas por narrar acontecimentos, notícias e informações sobre determinado contexto ou época determinados;
- ABCs- poemas narrativos em que cada estrofe corresponde a uma letra do alfabeto, nestes folhetos as histórias são narradas de A a Z, normalmente escritos em sextilhas.

Marinho e Pinheiro (2012, p.34-35) apresentam um exemplo de folheto de ABCs do poeta cordelista Minelvino Francisco da Silva, ABC dos tubarões:

**A**

Agora vou escrever  
Para todas multidões  
Um folheto engaçado  
Para todas populações,  
A pobreza está queixando  
Que está se acabando  
Nas presas dos tubarões

**B**

Bem sabem caros amigos  
Que a pobreza hoje em dia  
Não tem mais direito a nada  
É sofrendo em demasia  
Só encontra é tubarão  
Pra tomar seu ganha-pão  
Ninguém tem mais garantia

Esses tipos de folhetos de cordéis evidenciam a riqueza e diversidade nas características e estrutura da escrita dessa literatura, oferecendo possibilidades de escrita aos poetas cordelista.

Outra ferramenta muito importante são as ilustrações da capa do cordel, que podem ser desenhos ou fotos impressas ou xilogravuras de artistas populares chamados de xilógrafos. Xilogravura são gravuras talhadas em madeira do tipo imburana, cedro ou pinho, depois impresso no papel com tinta preta ou colorida, essa gravura acompanha o tema geral do cordel.

Segundo Luyten (2005) as xilogravuras só aparecem nos folhetos a partir da década de 1940, esse início se deve a pobreza dos poetas e editores em encontrar clichês de retícula ou outros recursos gráficos para a ilustração das obras.

## O CORDEL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

Essa literatura pode ser inserida e trabalhada em diversos contextos, como na educação, podendo ser utilizado como instrumento de ensino-aprendizagem, abordando diversos assuntos em sala de aula, como a literatura, cultura, identidade, saúde, dentre outros. O ensino tradicional muitas vezes enfrenta desafios ao tentar envolver os alunos de forma significativa, especialmente no que diz respeito à literatura. A literatura de cordel, rica em tradição cultural brasileira, permanece subutilizada nas salas de aula, apesar de seu potencial educativo.

Segundo Câmara Cascudo (2006), um dos mais renomados folcloristas brasileiros, a literatura de cordel desafia os estudantes a desenvolverem competências de leitura crítica e interpretação, além de incentivar a criatividade ao escrever seus próprios cordéis.

Pesquisas acadêmicas como as de Mário Souto Maior (1996) indicam que o uso da literatura de cordel em sala de aula pode melhorar significativamente o desempenho dos alunos em habilidades linguísticas e de compreensão textual.

O incentivo a leitura é elemento fundamental na formação do leitor, especialmente no ensino fundamental, onde a criança e adolescente tem contato, muitas vezes, pela primeira vez com a leitura no ambiente escolar.

No percurso de formação de leitores e seu processo nas séries finais do fundamental II, é relevante destacar que existe todo um caminho que deve ser preparado para que estes, ao conhecerem a leitura de forma prazerosa e compreender o texto, sejam prioritariamente apoiados dentro do ambiente escolar (Souza, 2022).

Para que essa formação do leitor ocorra de forma eficiente é necessário a utilização de práticas efetivas de leitura, de modo a motivar e incentivar os alunos, especialmente no ambiente escolar. Práticas efetivas de leitura no ensino fundamental são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora, que vai além da simples decodificação de palavras. O foco é promover a compreensão, fluência, e o gosto pela leitura. Aqui estão algumas estratégias

e práticas que se destacam: leitura compartilhada e orientada, exploração de diferentes gêneros textuais, discussão e análise de textos, leitura autônoma e prazerosa, e outros.

A utilização de livros, cinema, aulas expositivas e do cordel, são instrumentos que podem ser usados nesse processo, especialmente a literatura de cordel, por seu caráter lúdico e diversificado de uso e produção.

Adotar a literatura de cordel como um recurso pedagógico em sala de aula no ensino fundamental é relevante, pois é um gênero que deve ser trabalhado desde cedo com as crianças, podendo ser considerada uma forma de apresentar aos alunos os diversos tipos de leitura. Dessa forma, a leitura desse tipo de texto contribui para despertar nos alunos, a criatividade, a sensibilidade, estimula o interesse pela cultura, aguça o senso crítico, promove a interação e consequentemente amplia o conhecimento de mundo, o repertório cultural a empatia e a criatividade textual (Lima, 2020, p. 20).

É notável as temáticas encontradas no folheto de cordel e suas diferentes formas de serem trabalhadas como instrumento pedagógico nas aulas de língua portuguesa, visto que, a escrita, a oralidade, as narrativas, as imagens em xilogravuras presentes nesta literatura popular, influênciam positivamente no interesse do educando, pois esta arte auxilia o professor durante sua abordagem de conteúdos trabalhados em sala de aula (Sousa, 2022).

No contexto do ensino médio, a literatura de cordel pode ser utilizada como ferramenta didática por diversas razões. Primeiramente, ela possibilita o trabalho com gêneros textuais que desenvolvem a competência leitora, a partir de uma linguagem acessível e próxima da oralidade. Isso torna o texto mais atrativo para alunos que têm dificuldade em se engajar com textos acadêmicos mais densos. Além disso, a métrica e a rima exigem atenção à estrutura do texto, desenvolvendo habilidades de análise textual e crítica.

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação da literatura de cordel nas escolas enfrenta desafios, incluindo a resistência de alguns currículos tradicionais e a falta de materiais educacionais adequados. No entanto, iniciativas recentes têm demonstrado sucesso ao integrar a literatura de cordel em projetos interdisciplinares e na formação de professores.

Um desses desafios é a ausência de subsídios legais para que professores possam trabalhar em sala de aula respaldados por documentos normativos da educação como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Este documento faz referência, de forma tímida e resumida, a literatura de cordel.

No campo destinado a língua portuguesa 1º e 2º anos em práticas de linguagens, tem-se a oralidade e sugere-se que se trabalhe a produção de texto oral, no entanto, o nome literatura de cordel não aparece, o que fica subtendido. E do 3º ao 5º anos, aparece como performances orais.

Os professores de língua portuguesa devem trabalhar o cordel de forma correta, utilizando diversos aspectos presentes nesta literatura popular, desse modo, seus recursos compostos pela sua estrutura, que vai desde a ilustração em xilogravura, até a sua linguagem simples e de fácil acesso (Souza, 2022).

Em outros trechos o cordel é apresentado nas habilidade de linguagens de forma muito superficial:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Recitar cordel e cantar repentes e embo-ladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia (Brasil, BNCC, 2018, p.103-133).

Um documento normativo, que funciona como base para formação de currículos estaduais e municipais, não oferece aos professores fundamentação para se trabalhar a literatura de cordel, quando ao longo de 600 página a referida literatura é citada apenas 4 vezes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs de 1997 tem a função de orientar e garantir a qualidade de ensino no sistema educacional público, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, a educação possa contribuir para a construção da cidadania. O documento trata de orientações didáticas, avaliações, conteúdos e outras questões importantes para a atuação pedagógica e qualidade da educação.

No que diz respeito a questão de conteúdo, em se tratando de literatura ou literatura de cordel, o documento não faz nenhuma referência. Em alguns momentos cita cultura nacional ou regional, de forma geral e no tocante ao patrimônio universal da humanidade.

Este é apenas um dos desafios enfrentados pelos educadores, existem outros como a desvalorização dessa literatura, a dificuldade de acesso aos

folhetos, a abordagem observacional do cordel em sala de aula e não didática, dentre outras.

Neste sentido, os professores podem utilizar a literatura de cordel como fonte pedagógica, procurando trabalhar de forma efetiva a leitura e produção textual, a rima, a musicalidade, através dos diferentes tipos de temáticas que podem ser trabalhadas. As práticas educacionais através desta literatura também permitem a abordagem de questões sociais, culturais e políticas da sociedade.

Marinho e Pinheiro (2012) sugerem algumas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula:

- 1- A leitura oral e em voz alta dos folhetos de cordel- Essa leitura deve acontecer várias vezes para ajudar a perceber o ritmo e encontrar diferentes andamentos do folheto.
- 2- Variedade temáticas- encontrar as diversas situações históricas, culturais e sociais que o cordel pode abordar.
- 3- Realização de jogo dramático- trabalhar o cordel de forma lúdica.
- 4- Trabalhar ilustrações- discutir e trabalhar as ilustrações do folheto, que são as xilogravuras.
- 5- Os cordéis podem ser cantados- dividir a turma em grupos e cantar canções relacionadas aos folhetos discutidos.
- 6- Atividades envolvendo toda escola- desenvolver feiras, exposições, palestras, oficinas e outros.
- 7- Ilustrar narrativas- trabalhar através de ilustrações de forma livre algumas narrativas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.
- 8- Trabalhando com a criação- trabalhar com criação de histórias em sala de aula, não devendo ser uma atividade imposta mas sim proposta e motivada.

Nestes itens, os autores propõem atividades de forma didática e pedagógica para trabalhar com alunos em sala de aula. A leitura oral é a primeira e principal atividade proposta por eles, além de outras formas como cantar as narrativas, ilustrar, trabalhar as xilogravuras e envolver a comunidade escolar, dentre outras.

O caráter lúdico está presente nestes itens propostos pelos autores e deve ser levado em consideração ao se trabalhar o cordel com crianças e adolescentes em sala de aula. Neste sentido, Souza *et al*, enfatiza:

Considerando o caráter lúdico, informativo e dinâmico do Cordel, acreditamos que ele irá promover encantamento e envolvimento dos alunos e, a escola enquanto instituição promotora de ensino e cultura pode contribuir para uma prática leitora que aproxime o cidadão de suas raízes culturais e estimule a criatividade e gosto pela leitura como instrumento de conhecimento e prazer (Souza *et al*, 2017, p.3).

É importante ressaltar que as atividades a serem realizadas devem valorizar o lúdico que é inerente ao texto literário, de modo que favoreça a aproximação do aluno com a obra. Desse modo, a leitura não será algo forçado, mas prazeroso, o aluno poderá compreender melhor o que foi lido, desenvolvendo nele o gosto e o hábito de ler ((Lima, 2020).

Neste sentido, mesmo sem o amparo dos documentos normativos oficiais da educação, os professores podem alinhar seus currículos, especialmente regionais, para inserir a literatura de cordel em suas atividades pedagógicas através da leitura e escrita, produção de folhetos, eventos, apresentações de cordelistas, formação continuada para os professores, cursos, palestras e dentre outros. As possibilidades pedagógicas de trabalhar a literatura de cordel são inúmeras, depende da criatividade e interesse da comunidade escolar.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho configura-se como um estudo bibliográfico a partir de revisão narrativa da literatura, onde a seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. Foi realizado um diálogo entre os seguintes teóricos: HAURÉLIO (2013), MARINHO E PINHEIRO (2012), LUYTEN (1983), dentre outros.

Quanto aos objetivos metodológicos, apresenta-se como descritivo/exploratória, pois descreve e explora fontes de informação relacionados ao tema, proporcionando uma visão geral.

As pesquisas descritivas tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Em relação as exploratórias tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito (Gil, 2021).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa discute a importância da literatura de cordel como instrumento cultural que promove a literatura regional, e na educação como instrumento pedagógico para contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos.

Essa literatura surgiu na Europa, mais precisamente em Portugal, a partir do trovadorismo e da oralidade. No Brasil, o cordel chegou por volta do século XVIII, junto com os Portugueses, influenciado pela cultura Europeia. Foi disseminado inicialmente na região Nordeste, sendo popularizada pelos camponeses, cantadores, sertanejos, e a maioria pessoas não letradas.

A partir da análise teórica que fundamentou este trabalho pode-se perceber que a literatura de cordel é muito importante para a cultura e educação brasileira, podendo ser trabalhada de forma pedagógica em sala de aula, através de atividades descritas anteriormente ou a partir da criatividade de cada profissional. O cordel pode apresentar-se como instrumento que contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, mesmo havendo uma abrangência teórica sobre o cordel em sala de aula, sua utilização ainda ocorre de forma tímida ou não acontece de forma nenhuma, e em algumas realidades a literatura de cordel é desconhecida. Neste sentido, torna-se de fundamental importância a disseminação e valorização dessa literatura pela cultura e educação brasileira.

Neste sentido, constatou-se que a literatura de cordel desempenha um papel crucial na educação por várias razões. Primeiramente, ela preserva e transmite a cultura popular de forma acessível, utilizando linguagem simples e rimas que facilitam a memorização. Além disso, incentiva a leitura e a oralidade, estimulando habilidades linguísticas desde cedo. Também aborda temas históricos, sociais e culturais de maneira vívida e cativante, tornando-se uma ferramenta educacional versátil e eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de cordel desempenha papel fundamental na disseminação da cultura e literatura popular, evidenciando o modo de vida de um povo e de determinada realidade. Historicamente essa literatura apresenta características da cultura oral e do trovadorismo, onde a musicalidade e as rimas fazem parte da sua estrutura.

O cordel surgiu na Europa por volta do século XII e chegou ao Brasil em meados do século XVIII e XIX, se popularizando na região Nordeste, motivo pelo qual carrega características dessa região e o fato de ser classificada como uma literatura de origem Nordestina.

As práticas efetivas de leitura no ensino fundamental visam não apenas ensinar a ler, mas também a formar leitores críticos e engajados, que veem a leitura como uma ferramenta valiosa para o aprendizado e a vida.

A literatura de cordel escrita a partir de rimas e métricas, podendo abordar qualquer assunto de forma clara e de fácil compreensão para o leitor. Essa arte pode ser utilizada em diversos contextos, dentre eles a educação.

Os objetivos deste estudo foram alcançados com sucesso pois apresentou uma análise teórica promovendo um diálogo sobre a utilização do cordel em sala de aula a partir de práticas pedagógicas, bem como destacou a importância cultural desta literatura.

Conclui-se que a partir da análise teórica desta pesquisa, ficou evidente a importância da literatura de cordel no contexto educacional, devendo ser utilizado pelos educadores em sala de aula como instrumento pedagógico no processo e ensino-aprendizagem para trabalhar diversas temáticas e em qualquer disciplina.

## REFERÊNCIAS

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

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **Estímulos da criação literária. Literatura e sociedade**. 2 ed., São Paulo: Nacional, 1967.

GIL, Antônio Carlos. **Metódos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2021.

LUYTEN, Joseph Maria (Org.). **O que é literatura popular?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos, n. 98).

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura popular?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

LIMA, Joseane Arruda de. **A Literatura de Cordel no Ensino Fundamental: uma proposta para a sala de aula.** Monografia (Licenciatura em Letras) Catolé do Rocha: UEPB, 2020.

MAIOR, Mário Souto. **Literatura de cordel: história e resistência.** São Paulo: Editora Moderna, 1996.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar.** São Paulo: 2012.

PROENÇA, I. C. **A IDEOLOGIA DO CORDEL.** 3 Ed., Rio de Janeiro: Ed. Plurarte, 1982.

SOUZA, Maria das Dores Melo de, et al. LITERATURA DE CORDEL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NA SALA DE AULA. **Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura.** v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1221>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SOUSA, Neurismar de Oliveira. **A Importância da Literatura de Cordel na Formação do Leitor: Análise das Aulas de Língua Portuguesa na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Santa Verônica em Araripe-CE.** Monografia (Licenciatura em Letras) Campos Sales: Universidade Regional do Cariri, 2022.

SOUSA, Neurismar de Oliveira. **A História do Cordel Através do Proprio Cordel.** Araripe: Sociedade de Poetas de Araripe-SPA, 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.026

## CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ESCOLA COMUNITÁRIA DO CAC NAS NARRATIVAS DE SEUS EX-ALUNOS

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu Rosa)<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho analisa as características e a influência da prática pedagógica na formação permanente de leitores em uma escola comunitária para crianças, localizada em região de extrema pobreza econômica do Rio de Janeiro. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano proposta por Vygotsky (1989), na relação dialógica de Freire (1999), na relação com o saber conforme Charlot (2000) e na produção da cultura apresentada por Lahire (2008). A análise é desenvolvida a partir das memórias narradas por ex-alunos na juventude e pelo que atribuem à experiência vivenciada durante a infância na escola comunitária. Utilizando a pesquisa qualitativa como metodologia e a História de Vida, como técnica, foram realizadas longas entrevistas com oito jovens, entre 16 e 25 anos de idade, que frequentaram a escola comunitária por períodos de dois a oito anos letivos durante a infância. Como resultado, identificou-se a construção de uma cultura escolar com uma forte dinâmica de interação nas relações sociais, destacando-se o relacionamento com a professora; a constituição e valorização do trabalho coletivo; as parcerias estabelecidas entre as crianças para aprender; a importância da ampliação do universo cultural; o desenvolvimento de valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas; o tipo de relacionamento estabelecido pela escola com as famílias; a presença das brincadeiras; e, prioritariamente, a relação com a leitura e a escrita, com intensa presença de leituras compartilhadas e escrita de textos em situações de aprendizagem organizadas para o uso social real dos conhecimentos. É fundamental que professores e pesquisadores desenvolvam uma escuta atenta ao

1 Doutora do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, [nalucarvalhorosa@gmail.com](mailto:nalucarvalhorosa@gmail.com)

que os alunos dizem. Eles, ainda, são pouco ouvidos, mas oferecem grandes pistas para a reflexão sobre a prática pedagógica e a formação de leitores.

**Palavras-chave:** Leitura, Cultura Escolar, Prática Pedagógica, Escola comunitária, Narrativa.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa “A Escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)”<sup>2</sup> realizada a partir do desejo de aprofundar o olhar sobre a prática pedagógica da Escola do CAC, com o objetivo de investigar o significado da experiência de escolaridade na infância e as marcas deixadas, a partir das narrativas de seus ex-alunos na juventude, buscando indícios das práticas pedagógicas que se tornaram significativas e examinando se a leitura e a escrita permaneceram como atos presentes e constantes na vida destes alunos após a sua saída da escola. A investigação foi fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano proposto por Vygotsky.

O Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC é uma instituição comunitária de utilidade pública, fundada em 1987, por membros de entidades de movimentos populares na região. Localiza-se no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, uma região que sofre com problemas de pobreza econômica e, conseqüentemente, com toda a falta de estrutura que esta acarreta. O CAC foi criado com o propósito de subsidiar as discussões dos diversos setores dos movimentos sociais locais, no período pós-ditadura, e desenvolver experiências concretas que pudessem apontar para a melhoria da qualidade dos serviços públicos. Na área da Educação mantém uma escola comunitária que, apesar das dificuldades financeiras, se tornou referência de qualidade de ensino, reconhecida pela comunidade e academia, o que gerou convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Os sujeitos entrevistados na pesquisa foram oito jovens que estudaram na Escola do CAC, na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio das narrativas dos jovens ex-alunos foi possível identificar a força com que a relação social marcou todos os aspectos destacados no processo vivido na escola. Todas as experiências, quer tenham sido das aprendizagens mais convencionalmente atribuídas ao contexto escolar quer das aprendizagens mais amplas do cotidiano, foram relatadas sempre em situações de relacionamentos intensamente marcados pela presença do outro. O processo de conhecimento

2 ROSA, Maria da Conceição. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-06122011-103109>. Acesso em: 2024-10-08.

não foi relatado se dando diretamente com o objeto de conhecimento, mas na relação mediada por outros. Esse processo foi observado pelos próprios entrevistados e valorizado por eles, ainda que intuitivamente, reafirmando que é na relação com o outro que a elaboração cognitiva se constitui.

O conjunto das relações sociais evidencia a constituição das trajetórias individuais, ou seja, é na dinâmica interativa que o processo de conhecimento é concebido. Smolka e Góes (1993) afirmam que esta dinâmica interativa, em que tem lugar o processo de conhecimento, implica sempre numa relação sujeito-sujeito-objeto, o que significa que o sujeito estabelece relação com o objeto de conhecimento por intermédio de outros, pois “a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. A constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade” (SMOLKA e GÓES, 1993, p. 9).

Assim, a relação com as diferentes formas de saber, quer fossem as de natureza prática, ético-moral, teóricas ou intelectuais (CHARLOT, 2001), foi apresentada nos depoimentos sempre acompanhada da interação com professores, colegas de turma, familiares ou vizinhos, ainda que com diferentes níveis de intensidade, de acordo com as singularidades das histórias de vida. A interação com o professor e colegas de turma assumiu um papel predominante. É nestas relações que, de variadas formas, compartilharam a construção dos diferentes conhecimentos e especialmente a leitura e escrita. A narrativa destas relações no contexto escolar foi descrita com fortes marcas de afetividade.

Embora o afeto pareça antagonizar com a cognição, Vygotsky demonstra em sua obra buscar a integração entre estes dois aspectos, já que tem uma preocupação com o funcionamento psicológico em sua integralidade, pois vê o homem como um ser integral e não como ser compartimentado. Rego (2003, p. 120) aponta que “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”. Vygotsky (1989) critica a separação entre afeto e intelecto. Para ele, não há “pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1989, p.6).

Foi a partir desta grande marca – os relacionamentos –, destacada por todos como positiva e importante, que outros aspectos se delinearam e se revelaram. O fazer no coletivo teve ênfase nas narrativas das atividades e, ainda que algo fosse feito individualmente, o sentido se configurava na sua apresentação

ou sua intenção para o grupo social determinando uma forte característica da cultura escolar. No detalhamento dessas relações, como grandes marcas da escolaridade, que outros sinais também se tornaram visíveis como indícios da prática pedagógica: o tipo de relacionamento estabelecido pela escola com os familiares, a solução de conflitos entre os pares, os valores ético-morais delineados nas situações vivenciadas, a força da valorização do coletivo, a valorização da ampliação do universo cultural, a intensa relação com a leitura e a escrita, a relação com a matemática e a presença das brincadeiras. Neste artigo, por limitações de espaço, abordaremos alguns destes aspectos.

Ao tratar da aprendizagem específica do ambiente escolar, Charlot (2010) apontou que, para aprender, é preciso estudar, realizar uma atividade intelectual, mas empreender esforço intelectual está ligado ao sentido que a atividade tem e ao prazer que ela ocasiona.

Portanto, uma educação de qualidade implicaria em garantir que os alunos encontrassem um ambiente provocador do desejo, mobilizador da vontade, onde as práticas pedagógicas os levassem a aprender com prazer.

A escola parece, assim, contribuir para mobilizar os estudantes em direção ao saber, num contexto de diversidade, encontrando caminhos que atendam às distintas necessidades e que garantam a mobilização do desejo e a permanência da vontade de aprender num ambiente de cooperação, por meio de uma complexa rede de interações.

Os alunos, antes de entrarem na escola, já estabeleceram a relação com o aprender. As relações que encontram na escola “não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram” (CHARLOT, 2001, p. 149).

As pesquisas realizadas por Charlot buscaram compreender a apreensão do mundo pelo sujeito e como, neste processo, ele se constrói e se transforma. Para isso, seria necessário “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Com esses pressupostos, as pesquisas desenvolvidas por Charlot buscaram investigar os percursos escolares e o significado dado ao ato de ir à escola e aprender por sujeitos das camadas populares, já que a experiência vivenciada na escola tinha efeitos diferenciados em cada sujeito que se constituía singularmente, imerso na pluralidade.

Outro trabalho também importante para uma análise sob esta perspectiva, embora focado na questão familiar, foi o de Lahire (2008), que buscou compreender como famílias de contexto econômico cultural e nível escolar semelhante tinham crianças com diferentes resultados na vida escolar, levando à seguinte questão: “como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes?” (LAHIRE, 2008, p.12)

Para Lahire, só seria possível compreender os comportamentos e resultados escolares na reconstrução da rede de interdependências familiares, a partir de onde a criança elaboraria seus esquemas de percepção e a maneira como estes reagiriam em formas escolares de relações sociais.

Rego (2008), apesar de reconhecer a valiosa contribuição do trabalho de Lahire, assinalou que este autor tratou a experiência escolar como homogênea, colocando as influências familiares em contraposição com uma escola abstrata, parecendo ser a mesma para todas as crianças. Para Rego, “além do contexto escolar é preciso examinar as características das experiências escolares assim como o efeito dessas experiências para cada um dos sujeitos que passam por essa instituição” (REGO, 2008, p. 57).

Em trabalho anterior, Rego (2003) desenvolveu uma pesquisa sobre o significado da escola em trajetórias individuais de sujeitos a partir do relato das recordações, o papel da escolarização na constituição das suas singularidades. A autora encontrou, nos trabalhos de Charlot e Lahire, importantes contribuições para refletir e formular sua questão de pesquisa, que levou em consideração os aspectos tratados por estes autores como importante referencial norteador.

Assim se constituiu também a presente pesquisa, dentro de uma abordagem histórico-cultural, subsidiando-se neste referencial, buscando compreender o papel da escolarização na constituição dos sujeitos. Neste caso, o olhar esteve focado sobre os ex-alunos de uma determinada instituição, a Escola do CAC. Não se tratou de abordar os sujeitos em função do sucesso ou insucesso escolar posterior, nem de suas constituições familiares, mas a partir do critério de terem estudado numa instituição comunitária, com características bastante peculiares, que não fazia parte da rede pública estatal ou da rede particular de ensino, embora tenha estabelecido, ao longo dos anos, parcerias com as secretarias de educação tanto do estado quanto do município. O CAC é localizado em um bairro de muita pobreza e atende crianças de famílias com baixíssima renda.

Além das crianças, recebe estudantes de licenciaturas em projetos de extensão de formação de leitores, em parceria com universidade pública.

Não se buscou atribuir à Escola do CAC uma visão determinista sobre as trajetórias futuras de seus alunos, nem tampouco isolá-la nas suas histórias de vida, o que seria incoerente com toda a visão da pesquisa apresentada aqui. O olhar sobre a escolaridade vivenciada nesta escola esteve imerso numa rede de relações em que vários fatores atuaram, quer fossem familiares, econômicos, morais, religiosos etc. Entretanto, o que nos interessou foi de fato analisar o que eles, os ex-alunos, atribuíram ao CAC em suas singularidades, o que destacaram como importante nesta instituição para as suas histórias.

## METODOLOGIA

Toda metodologia é apenas, ou sobretudo, uma escolha entre tantos possíveis caminhos. Esta investigação se baseou numa metodologia qualitativa que teve como principais instrumentos a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

Há uma variedade de possibilidades de encaminhamentos e decisões quanto à forma de se entrevistar e de analisar os dados obtidos, como observou Kaufmann (1996 apud Zago 2003, p. 294) ao afirmar que “cada pesquisa possui uma construção particular do objeto científico e uma utilização adaptada dos instrumentos: a entrevista não deveria jamais ser empregada exatamente da mesma maneira.”

No contexto desta pesquisa, as entrevistas foram desenvolvidas numa abordagem, aproximando-se do que é conhecido como história de vida ou história oral. Neste sentido, os ex-alunos foram incentivados a narrarem as suas lembranças, a rememorem a vida escolar, a infância no CAC. A leitura do passado pelo olhar do sujeito é importante, pois, como ressaltou Thompson (1992), por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças que acontecem em suas trajetórias de vida.

As histórias dos entrevistados não são simplesmente um registro do passado, de uma situação vivida, nem podem ser entendidas como uma simples reconstituição de momentos. Neste estudo, pretendi descobrir elementos significativos da escolaridade dos ex-alunos, mediados por suas próprias palavras, como sujeitos que narraram, que testemunharam suas histórias de vida na escola, oferecendo subsídios para a reflexão sobre o processo de educação escolar.

Na situação de entrevista autobiográfica, o entrevistado é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista. Há, no centro de cada relato, um si-mesmo protagonista construindo-se, pois, ainda segundo Bruner, “o si mesmo como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo protagonista está sempre por assim dizer, apontando para o futuro.” (BRUNER, 2001, p. 104)

As lembranças são alteradas quando revisitadas. O passado relembrado não é fixo, nem imutável. As recordações são maleáveis. O acontecido, sempre passando por contínuas mudanças, a cada rememoração, será sempre um “parece ter acontecido”. Conforme Lowenthal, “quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então o reinterpretemos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente” (LOWENTHAL, 1998, p. 97).

Para Vygotsky (1989) a memória tem origem na cultura. Portanto não existe memória humana desarticulada de um processo de significados construído no social. A memória individual é ao mesmo tempo plural, por interações de múltiplas vozes que a constituem e que assumem contornos de sentidos a partir do momento presente e não necessariamente da ocorrência no tempo passado.

Foi com esse referencial que tentei examinar as narrativas, pois, no momento da entrevista, o ex-aluno, agora jovem, buscou memórias sobre a sua passagem pela escola do CAC, durante a infância, num relato certamente permeado por muitas vozes e por muitas reinterpretações realizadas no processo de rememoração.

Nessa perspectiva, ao contarem as histórias da vida na escola do CAC, os jovens entrevistados se emocionaram com situações que experimentaram e que tomaram novos significados a partir, na juventude, de uma nova narrativa. Ao contarem o que viveram, não só relataram e reinterpretem o vivido, mas também incluíram uma série de interpretações sobre o que pensavam ser importante numa escola, a partir do que, para eles, se tornou experiência. Pois, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2002, p. 21)

As entrevistas foram realizadas com oito jovens, entre 17 e 25 anos de idade, sendo cinco mulheres e três homens. Tiveram entre 60 e 90 minutos de duração. Foram todas integralmente transcritas.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, além da entrevista, foi elaborada uma ficha de dados objetivos, tais como: idade, endereço, escolas em que estudou, anos em que esteve no CAC, nível de escolaridade; e dados familiares: número de irmãos, profissão dos pais, nível de escolaridade, presença de livros

e leitores na casa, trabalho atual, formas de lazer, último livro lido etc. O roteiro da entrevista foi elaborado como um referencial para a condução das questões que pretendia explorar no processo do diálogo estabelecido. Criar uma relação de confiança e de proximidade com os entrevistados foi uma intenção desde os primeiros contatos estabelecidos. Busquei, entretanto, interferir o mínimo possível nas sequências das narrações. Mas sorrir diante de coisas engraçadas e me emocionar quando eles choravam foi inevitável. A entrevista sempre partia de uma questão bem ampla: “quais são as lembranças que possui do seu tempo na Escola do CAC?” A partir desta questão inicial, buscava no próprio discurso do entrevistado os elementos que surgiam interessantes à pesquisa. Para concluir, pedia que me dissessem uma frase sobre o que o CAC significou na vida deles. Este para todos foi um momento de muita emoção, onde a maioria chorou.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas dos ex-alunos propiciaram uma série de comentários sobre as atividades de que participaram na Escola do CAC. Foi interessante observar que, no conjunto de seus relatos, as referências às rodas de leitura se destacaram, seguidas de comentários sobre a produção textual. Ambas as atividades foram apontadas como um movimento do coletivo para o individual. Os comentários sobre a produção textual foram sempre associados às leituras em público, às apresentações e discussões com os colegas da turma. As situações de leitura compartilhada predominaram nos relatos sobre leitura.

Houve muitas pistas sobre a forma de trabalho estabelecida na prática pedagógica. Eles mencionaram, muitas vezes, a importância dos trabalhos em grupos e as atividades em parcerias entre os alunos, que parecem ter predominado na organização da ação pedagógica realizada. Falaram das brincadeiras na escola e das brincadeiras que faziam de escolinha com rodas de leitura, fora do ambiente escolar e da participação das mães e pais na escola.

Relataram atividades que demonstravam ter sido constantes, como as rodas de leitura, e outras inseridas em projetos de trabalhos, como cartas de protestos ao presidente da França, evento cultural de encerramento de projeto sobre a Beleza Negra. Falaram do aproveitamento de situações que surgiam no dia-a-dia para as diferentes áreas do conhecimento, da língua escrita, da Matemática, das Ciências Naturais e da História, entre outras.

Destacaram a formação do caráter e de valores (como solidariedade, amizade, honestidade) como aprendizagem.

Narraram atitudes das professoras, tanto nas ações coletivas na sala de aula, intervindo em situações de conflitos, como nas ações individuais, em que eram demonstradas a solidariedade e a preocupação com o próximo. O fato de os ex-alunos tratarem essas ações como aprendizagem no CAC sugeriu que havia uma intervenção para atingir objetivos atitudinais relacionados aos valores e à ética, buscando alcançar o que Rego (1996) apresentou como uma das metas da escola: que os alunos aprendam posturas consideradas corretas na nossa cultura.

Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como, por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky). Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender a adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. (REGO,1996, p. 99)

Houve relatos dos ex-alunos sobre os diferentes tipos de conteúdos que estruturavam um planejamento básico, conteúdos ligados à construção de conceitos, ao domínio de procedimentos e à formação de atitudes. Em todas essas atividades, a mediação cultural na relação com o outro, como abordada por Vygotsky, contribuiu para a reflexão mais ampla.

Smolka e Nogueira (2008) destacam que há diferentes modos de se realizar a prática escolar, permeados por valores que mantêm as relações na sociedade. Assim, pode-se enfatizar a dimensão individual ou a dimensão coletiva nesta prática, como, por exemplo, no modo de cada um fazer seu trabalho sozinho e ser responsável pelo que é seu ou compartilhar materiais e espaços entre várias crianças, pois “de uma forma ou de outra, nessas situações, estão presentes movimentos de negociação e disputa, requerendo, muitas vezes, a intervenção do adulto” (SMOLKA e NOGUEIRA, 2008. p. 79).

Um aspecto importante foi o destaque dada ao professor nas entrevistas sob diversas perspectivas: o professor e o relacionamento afetivo com o aluno, o professor como um modelo a imitar, o professor em sua ação mediadora, o

professor e a prática pedagógica. Estas perspectivas estavam intrinsecamente relacionadas.

Atenta às polêmicas que giram em torno de algumas delas, foi preciso aprofundar a escuta apurada ao conjunto dos discursos, como no caso da questão da afetividade, presente tão fortemente.

O enfoque dado à afetividade, aparentemente, poderia passar a ideia de que os ex-alunos achavam que aprenderam porque o professor ensinava por amor, ou porque era bonzinho, popular, carismático, ou ainda porque o concebiam no centro do processo educativo. Apesar de os jovens poderem ter estas ideias, não me pareceu ser o que queriam afirmar. Numa escuta atenta aos detalhes, aos exemplos e às explicações, percebia-se que não tratavam disso. Falavam de características profissionais, de formação, de prazer e de dedicação profissional, de capacidade pedagógica e de condições de trabalho.

Freire (1999, p. 159) nos disse que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Destacou que o “querer bem” era uma prática específica do ser humano. Era preciso ao professor o gosto pelo “querer bem”, assim como não ter medo de expressar afetividade, pois a sua lida é com o ser humano e não com coisas. Isto não significaria um querer bem a todos da mesma maneira, mas a forma de autenticamente selar o compromisso com os educandos. Portanto, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1999, p. 160).

Essa afetividade intrinsecamente ligada à cognição, entretanto, não requer que se deixe de lado o cumprimento ético do dever de professor no exercício do uso da autoridade, muito menos que se ache que é pelo grau de bem-querer que se avalia um educando. Freire (1999) chamou a atenção para a falsa visão, como inconciliáveis, da seriedade docente e da alegria, tratadas como se fossem opostas. Ter alegria e afeto não significa não ter seriedade profissional, não estar comprometido politicamente com a luta pelos direitos do professor, pelo respeito à dignidade da tarefa docente ou pelo zelo ao espaço pedagógico em que se atua com os alunos. Ao contrário, “quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (FREIRE, 1999, p. 160).

Os ex-alunos demonstraram muitos sinais de que havia bem-querer, na prática docente da Escola do CAC. Assinalaram com muita clareza o tipo de relação que os professores estabeleciam com eles. Faziam muitas comparações com a prática docente que encontraram nas outras escolas e comentaram sobre

a importância que atribuíam a esta relação para as suas vidas e para o relacionamento com o conhecimento escolar. Usando o termo de Paulo Freire, este “bem-querer” foi identificado, nas narrativas dos ex-alunos, quando falaram de dedicação, atenção, amor, carinho, bondade, contato, relacionamento, cuidado, tratar bem, procurar os alunos, conhecer, respeito, paciência, amizade, forma de ensinar etc.

A atenção individual e o cuidado dado a cada aluno foram comentados várias vezes no conjunto das entrevistas.

*MICHELE: Era uma atenção individual. Ela [a profª] chegava do nosso lado, na orelhinha, e explicava, explicava com a maior calma, com a maior paciência... Não era um jeito de ensinar coletivo (...). Ela sabia a necessidade de cada aluno e procurava entrar nessa necessidade.*

Como aluna, e ainda que criança, Michele percebia que havia um movimento de intervenção individual para a superação das necessidades apresentadas.

Vítor também falou sobre isso: “Se tinha alguém que estava mais atrasado que os outros, se dedicavam mais a um e a outro”.

Esse olhar sobre a dificuldade e a necessidade do aluno foi exemplificado tanto em função dos conhecimentos relacionados às atividades, do ponto de vista da intervenção pedagógica e da mediação realizada pelo professor, quanto do ponto de vista das necessidades de outra ordem, como, por exemplo, a de criar condições para que uma criança que não tivesse lanche pudesse comer, sem constrangimentos, o que foi lembrado tanto por Michele quanto por outros entrevistados.

Os jovens também valorizavam as interações com os parceiros, assim como com a professora. Esta valorização se dava tanto no espaço das relações sociais do cotidiano, nos horários de lazer e nos laços de amizade, como nas interações para a aprendizagem escolar. O trabalho em grupo foi muito mencionado por eles como algo importante para a aprendizagem – e como sendo uma aprendizagem. Foi interessante observar que eles não só falavam das atividades em grupo como estratégia, mas tratavam-nas como uma aprendizagem em si: como aprender a trabalhar em grupo.

Menções ao grupo surgiram nas entrevistas, em diferentes dimensões. Ora tratavam do grupo como turma, ora do grupo de trabalho na sala de aula, ora dos grupos espontâneos que se formavam para brincar, ora falavam das atividades em duplas. O que ficou evidente foi a intensidade de como falaram do

coletivo na escolaridade no CAC, o quanto o coletivo foi importante para a sua vida social mais ampla e as relações de amizade, bem como também para a sua aprendizagem. Falaram da prioridade de se trabalhar em grupo ao invés de se trabalhar individualmente. Michael, ao responder sobre se realizavam mais atividades individuais ou em grupos, foi enfático. O mesmo fez Camila e os outros:

*MICHAEL: Em grupo! Porque, em grupo, nós discutíamos nossos pensamentos, o modo de agir, entendeu?*

*CAMILA: A gente fazia mais [trabalhos] em dupla e em grupo... Já tinha aquela mesa coletiva.*

No processo de interações grupais, a rotina da leitura compartilhada diariamente se destacou como importante elemento na prática pedagógica. A leitura com o outro, quer fosse nas rodas ou fora delas, foi apresentada nos discursos de todos com muita constância. Em vários dos assuntos tratados, aparecia a prática de “fazer com o outro”, assim como a presente intervenção pedagógica da professora se revelava em grande parte do que era contado. A biblioteca comunitária do CAC, nas narrativas, apareceu como um lugar de encontro, frequentado quando não se estava na sala de aula, um espaço movimentado onde se ia brincar de ler, e onde, mesmo sem se saber ler, se pegavam livros grossos e enormes, e, mesmo sem se saber escrever, se assinavam livros de frequência e empréstimos. Um espaço onde havia rodas de leitura, onde se ia com os amigos da vizinhança que não estudavam lá, e onde, também no horário da aula, havia tempo destinado a frequentá-la. Enfim, um espaço onde mais se lia com o outro do que sozinho. No conjunto dos depoimentos, observa-se que a possibilidade de interação com os colegas, produzindo leituras compartilhadas, favoreceu a construção de uma pequena comunidade de leitores na escola.

Freire (1996) apontou a necessidade de criação da biblioteca popular como centro cultural e não como depósito de livros. Para ele, a biblioteca é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento do leitor. Assim também sugeriram os depoimentos dos jovens ex-alunos do CAC, ao valorizarem extremamente a relação com o espaço da biblioteca e as atividades que nela desenvolviam. A promoção da leitura por intermédio da escola implica em transformar e ampliar suas ações para fora do contexto interno, agindo na comunidade que está além dos muros.

*MICHAEL: Tinha a biblioteca aqui que apoiava, dava apoio para nossa leitura, nosso aprendizado ficar melhor. Nossos amigos também... A turma*

*era cem por cento. Eu me lembro que eu gostava muito de fazer história. Aí, a [profª] Marliza dava oportunidade para cada aluno ir lá na frente ler, aí era legal pra caramba! Gostava de falar! [risos] Gostava de falar pra caramba! Levantava e ia lá falar sobre o texto. Eu escrevia... Eu até queria ver se tinha essas histórias aqui ainda... Eu escrevia história pra caramba! Lembro das histórias que eu escrevia. As primeiras histórias foram sobre os meus amigos, das brincadeiras que nós fazíamos aqui. Aí, eu ia lá na frente contar as coisas que aconteciam de engraçado, eu escrevia e relembra para eles. E eles gostavam disso! Eu escrevia sobre os nossos relacionamentos do dia-a-dia, nossas brincadeiras, aí relembra, era legal! Gostava de escrever! Eu lembro, na época, que o Anderson tinha uma máquina de escrever, aí, ia nós dois para a casa dele. Escrevia nossas histórias, escrevia à mão, e ia para a casa dele bater [datilografar]. Era legal pra caramba! Saía do CAC aqui e ia lá para a casa dele. “Vai, tem uma história para nós!”... no tal dia, a Marliza chamava a gente para ir lá na frente: “Vai lá, Michael, escrever a história!” Aí, cada um escrevia um pouquinho [no quadro]. Eu, Vítor também. Eu ia para a casa do Vítor, escrevia história, ele ia na minha casa. Tinha essa movimentaçãozinha nossa, como amigo. Um ia na casa do outro escrever uma história. [Perguntavam:] “E como é que está, está boa?”. O Anderson era o cara! Tinha máquina! [risos]. Mas ele escrevia a [histórias] de todos os alunos também. Dava para ele, ele escrevia, datilografava.*

A importância dada ao fato de terem ouvintes para os seus textos ficou demonstrada quando falavam do prazer de ler em público aquilo que escreviam. A relação com o outro, tanto na mediação para a produção quanto na mediação como ouvinte, pareceu conferir valor ao processo e caracterizar a atividade em contexto social real, e não à realização de uma atividade mecânica esvaziada de significado social, sendo apenas objeto de leitura da professora para correção ou atribuição de nota.

Quando falavam do que escreviam no CAC, definiam o gênero textual: diários, cartas, histórias, poesias, etc., o que, conforme observou Moraes (2002), favorece que “além da tarefa de decidir sobre o que e como escrever, a produção de um texto coloca os alunos diante de um outro desafio: refletir sobre o que se produz e controlar a qualidade da produção” (p. 17). Os ex-alunos ao abordarem a atividade escrita, destacaram a produção de textos e falaram do processo de alfabetização. Michele, durante a entrevista que estava ocorrendo na biblioteca, fala sobre o prazer de ler, e comenta de levar seus filhos para escolher livros, pois atualmente é também mãe de alunos do CAC.

*MICHELE: Aqui, a gente tinha prazer de ler um livro. Não era obrigação de ler um livro, sabe? Era prazer! Era prazeroso a gente vir aqui, na biblio-*

*teca, fazer aquela roda de leitura, para a gente pegar uns livros... Tanto que eu olhei ali [numa estante de livros da biblioteca], agora, o Bichinho da maçã... Aquele livro ali, eu lembrei, já li aquele livro ali! Outro dia, estive aqui com os meus filhos, para eles escolherem um livro pra levarem para casa, e eu fiquei folheando... Aí, tem aquela [revista] Ciência Hoje das Crianças, aquela coleção! Eu lembro que a gente ganhava essa coleção sempre, quando tinha brinde nas escolas, ela [a professora] dava kit. A gente levava para casa, e eu lia. Eu gostava de ler, então, não era uma obrigação, igual nas outras escolas: pegar, abrir naquele capítulo, aprender aquela história, fazer os exercícios e, dali, acabou, e você passa para outro capítulo... Não, aqui era prazer! Realmente um prazer vir e ler os livros, levar para casa, mostrar para a mãe, ler para a mãe! Porque, às vezes, a gente não sabia nem ler direito, gaguejava, né? Quando a [profª] Marliza mandava ler, eu lia mesmo... eu gaguejava, mas eu lia! Era prazeroso, para mim, era prazeroso!*

A prática da leitura foi mencionada de diferentes formas, nas entrevistas dos ex-alunos. Eles falaram, entre outros temas, sobre o processo de alfabetização, a literatura infantil, os livros levados para casa, as rodas de leitura na biblioteca, a brincadeira de ler, a leitura ou a falta de leitura nas outras escolas, as práticas pedagógicas para a leitura, a literatura para adulto, as leituras na juventude, o cuidado com os livros, a relação com outros leitores e não-leitores e a leitura compartilhada.

A leitura compartilhada esteve presente em todas as falas, em todas as situações, quer fosse na sala de aula, realizada pela professora ou pelos colegas, e nas rodas de leitura da biblioteca, quer fosse nas brincadeiras de escolinha, em casa, com amiguinhos da vizinhança, ou nos livros levados para casa para serem lidos com a família. Para eles, a leitura compartilhada teve um papel fundamental no seu processo de alfabetização e de formação leitora.

Nas práticas sociais de leitura na escola, inicialmente, o professor é um privilegiado modelo a imitar pela representação de leitor que pode oferecer, ao compartilhar a leitura dos textos e se constituir num provocador do desejo de ler. Não se trata de ver o professor como único modelo, nem como centro, mas sim de apontar que ele cumpre um importante papel neste processo, especialmente quando as crianças ainda dependem dos olhos alheios para se deliciarem com os escritos.

Nesse sentido de conceber a leitura em seu uso, é importante que a criança tenha experiência com diferentes gêneros textuais. Esta diversidade apareceu nos discursos dos jovens entrevistados, que falaram dos contos, das poesias, das

parlendas, das histórias em quadrinhos, dos textos científicos e históricos, entre outros, ao comentarem sobre a escolaridade no CAC. Acreditavam que isso tinha influenciado a sua relação com a leitura, assim como também em interesses mais específicos, como narrou Vítor, ao atribuir seu interesse pela química e biologia às leituras que fez na infância:

*VÍTOR: As professoras traziam matérias de algumas revistas, tipo Ciência Hoje das Crianças. Eu lembro que uma das professoras (eu não lembro qual das duas) trouxe, uma vez, reportagem sobre aranhas. Eu gostava também disto. Aí, ela veio e começou a dar aula para a gente, falando da matéria, e a gente fez algum trabalho sobre isso (não lembro exatamente o quê). Eu gostava de ler Ciência Hoje. É, eu vinha para cá, e, além dos livros, eu lia essa revista. Foi provavelmente esse um dos motivos de eu estar cursando a área em que eu estou hoje: biologia e química. É! Foi uma influência no meu futuro. [risos] O CAC foi a base do meu conhecimento de hoje em dia, pela influência que eu tive, lendo os livros aqui, vendo as revistas (a Ciência Hoje, a Superinteressante), e pelas experiências que tive nas outras escolas que eu fui, porque depois daqui eu vi que a minha capacidade de aprendizado era maior do que de outras pessoas. Não só a minha, mas de outras pessoas que estudaram aqui também.*

*DANIELE: Eu sempre quis aprender a ler, sempre, sempre, sempre! Então, entrei na escola cedo, e eu lembro que eu aprendi a ler com revistas em quadrinhos. Eu acho que era a professora Eliane já, porque eu aprendi a ler com a Eliane. Ela lia a história em quadrinhos para a gente, fazia a rodinha de leitura, botava aquelas esteirinhas no chão e lia, mostrava o livrinho, um só... todo mundo prestando a atenção... e ela lia. Eu queria ler também, igual ela estava lendo, então, ela foi ensinando a gente a ler nos livrinhos de histórias em quadrinhos da turma da Mônica. Aí, eu fui aprendendo a ler. A primeira coisa que eu li foi uma revista em quadrinhos*

*MICHELE: Essa parte da leitura, eu lembro! Eu lembro das rodas de leitura. Lembro que, uma vez, a [profª] Marliza leu um livro que a gente chegou a chorar de tanta emoção! Hoje, eu não lembro o título deste livro, porque eu lia novamente. Eu lembro também que, uma vez, ela leu uma história de suspense... Era um livro comprido, ela não leu num dia só, não. Ela leu, acho, em umas três vezes, até chegar ao final do livro. O livro mostrava assim uma coisa que estava acontecendo, e a gente [dizia:] “Nossa! Como esse homem sabe o que vai acontecer, né? Como é que esse homem está vendo que está acontecendo isso na casa da outra pessoa?” A gente ficava naquele suspense: “– Marliza, conta logo o final!” E ela: “Não! Calma!”*

*MÁRIO: Lembro que muita gente chorava. Eu não lembro da história, mas lembro que todo mundo chorava.*

Os entrevistados valorizavam muito a leitura, caracterizada como uma grande conquista. Perceberam que adquiriram algo de valor, em grande parte,

na convivência, até mesmo na vida adulta, com outras pessoas que tinham dificuldades para ler e desconhecimento da literatura, e na passagem por outras escolas, onde, para ler os livros de literatura, os alunos precisavam estar sob a pressão das provas.

Após a saída da Escola do CAC a forma de acesso ao livro também mudou. A ausência de uma biblioteca escolar ativa e a falta de trabalho pedagógico para o estímulo à leitura foram apontados por todos. A prática comum das escolas, relatada por eles, era a da leitura de livros com o único objetivo de realizar provas. Mas, apesar disso, o início de relacionamento com a atividade da leitura desenvolvido na Escola do CAC parece ter tido repercussões sobre a relação posterior destes ex-alunos com os livros, pois predominavam na juventude as leituras feitas por empréstimos entre amigos.

*JOYCE: (...) eu sou fã invicta do Paulo Coelho. Uma fã, fã mesmo, assim, que se eu conhecer pessoalmente, choro de emoção. Eu adoro os livros deles. Eu já li todos. Todos! Só não tenho o hábito de comprar, por falta da condição financeira. Mas tem autores, como a Stephenie Meyer, que criou agora o Crepúsculo, que eu gosto muito; a autora do Harry Potter, que eu não sei falar o nome dela; tem a autora do Entrevista com vampiro, que eu também não sei falar o nome dela, eu me esqueci, não me recordo... Mas já li todos os livros, eu gosto muito de histórias vampirísticas e tem alguns autores que eu sou fã, nem preciso saber qual é a história que já procuro ler o livro. Eu não consigo ficar sem ler, pelo fato de eu trabalhar... Eu sempre trabalhei no centro da cidade, na zona sul, então eu tinha tempo de sobra para ficar sentada [na condução].*

*CAMILA: Eu gosto de ler. Parece que eu estou dentro da história. Acho que eu leio imaginando, então me sinto como se fosse a personagem da história e que eu estou lá vendo tudo que está acontecendo. (...) Fico doida para chegar ao fim. Dá vontade de engolir o livro em um dia só, pra chegar ao fim logo, para ver o final. (...) Autores, eu gosto muito do Machado de Assis. Eu gosto muito das histórias dele. Como exemplo que marcou muito, foi A Cartomante. Também Dom Casmurro, que ninguém sabe realmente se a Capitu traiu o marido ou não, ele deixa ali o ponto de vista da pessoa. N'A Cartomante, ele vem mostrando que é uma mentirosa, pois o que ela tinha previsto não aconteceu. Os contos deles são legais. As histórias de Machado de Assis, para mim, são as melhores.*

*DANIELE: (...) Quando eu posso, pego sempre livro emprestado. Na Central do Brasil, tem uma biblioteca que [você] deixa o seu endereço direitinho e pode pegar um livro emprestado. No metrô, tem um programa que você pode pegar livro emprestado. Na Biblioteca Nacional, também.*

*BÁRBARA: Gosto de contos, romance e muita literatura brasileira. Da literatura brasileira eu lembro de ter lido A viúva, de José de Alencar,*

*O cortiço... Alguns por obrigação da escola. Teve o Vida secas, mas eu gosto muito de literatura nacional e também muita ficção científica e romance. Gosto muito desses livros. Ah! Teve um livro que eu li, tinha aqui na biblioteca do CAC, mas eu li faz pouco tempo e eu me apaixonei: Uma professora muito maluquinha, do Ziraldo [risos], até porque eu comecei a ler lendo os livros do Ziraldo, então eu já tinha lido o livro do Menino maluquinho, e, quando eu vi Uma professora maluquinha, eu chorei [risos]. É muito lindo! Ele devia ser o manual para todas as professoras, porque as formas que ela ensina são mágicas, são maravilhosas.*

*VÍTOR: Gosto de ler, gosto bastante. Até hoje, se me der um livro, eu leio até o final, pego outro, leio. De ficção, estava lendo um livro do [inaudível] que uma amiga minha tem um monte deles. Eu li vários. Foram livros de terror. (...) Leio umas revistas científicas também, não exatamente científica, mas científica para leigos, uma que eu comecei a ler aqui também, Superinteressante. Eu fiz a assinatura.*

*MÁRIO: Eu gosto de ler. Ajuda a me sentir mais informado, dá pra sentir a diferença entre as pessoas, até porque, no convívio, tem gente que não tem o hábito de ler, escrever... Eu gosto, e acabo me sentindo diferente. Não tenho frequência por falta de tempo, por causa do trabalho, mas ainda gosto muito. A última coisa que eu li foi Lolita. História em quadrinhos, desenho japonês, mangá, continuei lendo. Até hoje, revistas japonesas e mangás, os desenhos japoneses, ainda leio bastante. (...) Escrevo mais do que leio.*

Quanto à escrita, apesar de terem produzido muitos textos na Escola do CAC, os ex-alunos não se referiram a esta atividade com tanta intensidade quanto se referiram à leitura. Lembraram-se de que escreviam muitas histórias, mas não o que escreviam, nem comentaram a respeito da diversidade de textos (como notícias, textos de informação científica, textos instrucionais, entre outras) que foram produzidas, segundo mostraram os planejamentos, arquivos, artigos em livros e informações informais dos professores do CAC consultados. A escrita, portanto, não parece ter permanecido como um ato constante para parte dos entrevistados, embora quatro deles, Mario, Joyce, Camila e Bárbara, tenham declarado gostar mais de escrever do que de ler e mencionarem ainda escreverem poesias, novelas e histórias em quadrinho.

O “porquê” e o “para quê” da leitura ou produção de textos podem ter exercido um impacto significativo nesse processo posterior ao CAC. Além disso, parece que a necessidade de intervenções pedagógicas mais efetivas e constantes para promover o desenvolvimento da escrita seja ainda maior do que a necessária para o avanço na leitura.

A parceria entre pais e escola, também esteve presente nos depoimentos, como uma qualidade do trabalho realizado, assim como a presença constante da família na escola. Ainda que muitas mães tivessem dificuldades para ler e ajudar os filhos nas atividades escolares, ainda que deixassem por conta dos filhos a responsabilidade com as tarefas, isto não significou que estivessem ausentes do âmbito escolar.

*DANIELE: Aqui, a gente tinha contato pessoal com o professor. O professor conhecia sua mãe, seu pai, conhecia sua história, onde você mora.. (...) Depois que a gente passou a ir para outra escola, ela [a mãe] sentiu falta disso. Aqui no CAC, tinha bastante participação, e não era nem só minha mãe. (...) A escola incentivava a participação dos pais, né?*

O CAC investia na participação dos pais, considerando-os parceiros privilegiados na relação com os alunos. Entretanto, a presença ou a ausência dos pais na escola não eram associadas a processos de aprendizagem do aluno pelos professores. Os professores assumiam para si a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos que cabe à escola ensinar. A relação da família com a escola parecia estabelecer uma sensação de segurança e de confiança.

Ao fim da entrevista, solicitei a cada um dos entrevistados que formulasse uma frase sobre o que significou o CAC em suas vidas. As respostas acentuaram a forte relação de afeto, admiração e respeito que nutriam pela instituição, e que já vinha sendo sinalizada durante todo o transcorrer das narrativas. Eles assumiam o CAC como parte de si.

*CAMILA: O que o CAC significou para mim? Menina! Acho que o CAC foi a minha vida! Eu vivi os melhores momentos da minha vida aqui no CAC! Então, não diria que ele fez parte da minha vida, digo que ele foi a minha vida! Eu vivi minha vida aqui, no CAC. Tudo que eu aprendi, hoje, todos os hábitos que eu tenho, hoje, foi graças ao CAC. De mãe não forçar você a estudar, de você saber de suas responsabilidades, o que você tem que fazer e o que não tem, foi o CAC.*

As marcas da escolaridade, aqui apontadas, revelaram sinais de uma cultura escolar.

Foi possível perceber que os ex-alunos demonstraram um tipo de cultura institucional que fortalecia uma forma de se relacionar, seja com o professor, os alunos, a família, a comunidade ou os visitantes do CAC, seja com o conhecimento e com a prática pedagógica, na sala de aula e fora dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos ex-alunos sobre o que significou o CAC em suas vidas me forneceram um conjunto de palavras que serviu como pistas para me ajudar a entender a cultura ali desenvolvida: vida, aprendizagem, hábitos, autonomia, respeito, afeto, ação, base, conhecimento, orgulho, honra, organização, reciprocidade, pertencimento, cultura, informação, gratificação, emoção, boas recordações, tudo de bom e influência no futuro. Palavras que pareciam revelar elementos do que fazia parte do cotidiano dos alunos e que construíram sentimentos que permaneceram na juventude.

Bruner (2001, p. 30) resgatando o conceito de obra de Ignace Meyerson, afirmou que “a principal função de toda atividade cultural coletiva é produzir ‘obras.’” Em um sentido mais amplo, incluir-se-iam aí as artes, as leis, as ciências, obras que atingiam uma existência própria. Mas havia obras de agrupamentos menores que conferiam identidade, orgulho e sensação de continuidade aos que participavam de sua produção, mesmo indiretamente. Assim, “as obras coletivas produzem e mantêm a solidariedade do grupo. Elas ajudam a produzir a comunidade, e as comunidades de aprendizes mútuos não constituem exceção.” (BRUNER, 2001, p. 30).

Nesse sentido, parecia que os alunos, como uma comunidade de aprendizes, se viam, nas narrações das experiências vividas na Escola do CAC, como participantes da construção de uma “obra” que lhes conferia orgulho e identidade.

Em pesquisa anterior sobre o processo de formação no CAC dos professores que atuavam com turmas, observei que foram identificadas igualmente nos professores muitas das características encontradas nos discursos dos ex-alunos, apontando também para o orgulho e a identidade de, como uma coletividade, forjada na cultura institucional, estarem participando da construção de uma obra:

É importante atentar para que quase todos os professores do CAC não possuem uma história muito diferente da maioria das crianças com as quais trabalham.(...) Mas, apesar disso, foram capazes de construir um coletivo, uma comunidade de aprendizes que permitiu elaborar uma nova dimensão para suas leituras, uma nova percepção de seus erros, uma nova razão para escrever, uma nova concepção de teoria e prática e o prazer de encantarem-se e sentirem-se felizes em aprender e em ensinar. (ROSA, 2002, p. 203)

Esta construção coletiva de uma “obra”, com a qual todos se sentiam comprometidos e que trazia uma certa cumplicidade entre professores, alunos, familiares e voluntários que auxiliavam o CAC, conferia orgulho, identidade e uma sensação de pertencimento em que se estava imerso e, ao mesmo tempo, produzindo uma determinada cultura escolar. Uma cultura singular, mas construída na pluralidade das relações. Diferentes influências, interseções, diferentes “outros”, diferentes “vozes” que constituíam o CAC e se constituíam nele.

Ao concluir este trabalho, considero importante assinalar o quanto as narrativas dos jovens foram valiosas para se revisitar a escola por novas lentes, observando as marcas de escolaridade que surgiram. Foi possível observar vários indícios da prática pedagógica que era desenvolvida na Escola do CAC relacionada a conteúdos de diferentes ordens. Também foi destacada a presença marcante da relação com o professor e principalmente com as práticas de leitura estabelecidas. A dimensão afetiva esteve presente, transpassando todas as questões em todas as narrativas. Assim, como a atribuição e gratidão ao CAC, por se tornarem bons leitores e perceberem a diferença ao conviverem em outras escolas.

Ao tratar das evidências da leitura e escrita, aponto que, apesar das dificuldades que encontraram para continuar com esta prática, me pareceu que os ex-alunos conseguiram prosseguir mais como leitores do que como produtores de textos.

Foi interessante observar como, para estes ex-alunos, o compartilhar livros e leituras continuou presente para garantir o acesso ao livro, pois predominavam na juventude as leituras feitas por empréstimos entre amigos.

Narra-se e compartilha-se, nas histórias, o que se torna experiência. Dos acontecimentos vividos, o que nos toca? O que se transforma em experiência?

Foi, pois, com o poder do discurso narrativo que os jovens ex-alunos compartilharam as suas histórias, experiências singulares, constituídas na pluralidade dos acontecimentos que, para eles, se tornaram significativos.

## REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1996.

KAUFMANN, J.C. **L'entretien compréhensif.** Paris: Nathan, 1996.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (org.) **O sujeito da educação.** Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr/, 2002.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. In: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. São Paulo, n. 17, nov., 1998.

MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

REGO, T. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygot-skyana. In: AQUINO, J. **Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

REGO, T. Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, T. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2008.

ROSA, M. **Uma história de buscas e desafios: a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ROSA, Maria. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC).** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-06122011-103109>. Acesso em: 2024-10-08.

SMOLKA, A.; NOGUEIRA, A. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2008.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 21.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.027

# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosângela Márcia Magalhães<sup>1</sup>  
Hércules Tolêdo Corrêa<sup>2</sup>

## RESUMO

É amplamente reconhecida a importância de disponibilizar livros e incentivar práticas de leitura literária para crianças desde a primeira infância, compreendendo-se que, no ambiente escolar, o docente desempenha um papel crucial na formação dos hábitos de leitura de seus alunos. O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG e teve como objetivo geral identificar e analisar os métodos, os modos de ensinar literatura infantil que levam os alunos ao sentido das obras nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação da cidade de Itabirito/MG. Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar. Nossos referenciais teóricos basearam-se nos estudos sobre letramento(s) e também nas investigações consecutivas ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG e dialogamos com outros

1 Professora Adjunta do Departamento de Educação e Tecnologias da Universidade Federal de Ouro Preto [rosangelamagalhaes@uol.com.br](mailto:rosangelamagalhaes@uol.com.br)

2 Professor Associado do Departamento de Educação e Tecnologias da Universidade Federal de Ouro Preto. [herculest@uol.com.br](mailto:herculest@uol.com.br)

estudiosos que tem como foco a formação leitora e, sobretudo, a formação de leitores literários. Essa pesquisa ofereceu elementos importantes para a compreensão do trabalho significativo com a literatura infantil e apontou subsídios para o desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas para a formação de leitores literários. Ademais, apresentou alternativas para que a literatura seja abordada na escola como arte, ou seja, como proposta estética.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Literatura Infantil, Ensino. Anos Iniciais .

## INICIANDO O DIÁLOGO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL

Na atualidade, cabe à escola possibilitar ao aluno o contato com diferentes obras literárias e integrar o seu uso à vida da criança, de forma prazerosa. Segundo Paiva (2006), “o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador” (PAIVA, 2006, p.49). Além disso, essa pesquisadora afirma que a democratização da leitura é uma possibilidade de acesso a uma linguagem artística, que é a literária. Paiva (2006) também acredita que, desde o início da escolarização, é possível realizar um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor. Nesse sentido, a arte e a literatura são bens incompressíveis, “isto é, os que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2011, p. 175) e “não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis descentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 176). A falta de acesso a esses bens impede a realização de “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2011, p. 176). O potencial formador da literatura é possibilidade em garantir autonomia e a liberdade.

Para que o letramento literário seja desenvolvido, a escola deve proporcionar o contato dos alunos com diferentes textos literários, mas também e principalmente, se preocupar como a leitura está sendo ensinada, provocada, incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.

Na última década, muitas transformações surgiram relacionadas ao livro como objeto cultural, pois o mercado editorial explora diferentes recursos multimodais e estilos narrativos na produção de suas obras, adequando-se às características de um leitor que também passou por mudanças. Ou seja, na atualidade os leitores infantis e juvenis exploram vários contextos de leitura, lendo não só os cânones, mas degustando também as obras campeãs de vendas que têm valor social no grupo em que pertencem, os livros obrigatórios impostos pela escola e os que são sugeridos pelos *booktubers*. Dessa forma, surge um novo leitor que merece ser observado em suas leituras e curiosidades.

Segundo Cosson e Souza (2011) “o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz” (COSSON; SOUZA, 2011, p.103). Tais questionamentos só podem ser respondidos quando se examinam os deta-

lhes do texto, configura-se num contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

Cosson e Souza (2011) ainda acrescentam que o modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto literário e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Paulino (2010), “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação leitora. Dentro da escola, como isso pode ser realizado? Basta que o professor leve uma obra conceituada para a sala de aula? Ou simplesmente sugerir que o aluno leia um bom texto literário? Evidentemente essa formação do leitor literário não é tão simples. Não basta apenas o aluno fazer uma simples leitura, pois a competência leitora depende, em grande parte, do modo como essa leitura literária está sendo realizada no contexto escolar.

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa<sup>3</sup> de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG e teve como objetivo geral identificar e analisar os métodos, os modos de ensinar literatura infantil que levam os alunos ao sentido das obras nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG. Além disso, compreendemos as percepções dos dirigentes e professores sobre os modos de ler literatura infantil no contexto escolar; entendemos em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificamos quais são os critérios utilizados pelos professores para selecionar os livros literários infantis; analisamos as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito/MG e investigamos quais as formas de mediação que os docentes utilizam para desenvolver a competência leitora dos alunos.

3 O título da pesquisa de Doutorado é “Modos de ensinar literatura infantil na escola : (trans)formando leitores literários”. O link para acessá-la é <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16487>

Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (apud MENGA, L. e ANDRÉ, M., 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Nos estudos qualitativos, de acordo com Lüdke e André (1986),

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

O campo de investigação foi a Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG, e os sujeitos da pesquisa foram as supervisoras pedagógicas, as professoras dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, além da coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta investigação foram os estudos sobre letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Magda Soares e também nos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG, além de dialogar com outros estudiosos que tem como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários.

O interesse pelo desenvolvimento de tal pesquisa de Doutorado nessa rede de ensino condiz ao seu compromisso à realidade educacional na qual está inserida, através de algumas iniciativas, e dentre elas, a preocupação com a formação leitora de seus alunos, principalmente a literária. Além disso, o município possui o maior IDEB (resultado 2019)<sup>4</sup> da Região dos Inconfidentes.

Para atingir os objetivos propostos desta investigação utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário, a

4 Conforme resultados no site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, projetos e programas educacionais, que são fontes de informações importantes que corroboram para verificação dos modos de ensinar Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de fotografias de acervo pessoal da pesquisadora e de acervo particular disponibilizadas pelas profissionais pesquisadas.

Nessa pesquisa, partimos da hipótese de que é necessário orientar a leitura de textos literários na escola, promovendo um diálogo, uma conversa com a experiência do outro - que é de fato o que define a leitura, possibilitando, assim, a formação de leitores cuja competência vai além da mera decodificação de textos, mas que se apropriem de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, sendo críticos, reflexivos e ativos. Portanto, a condição artística ou estética da literatura deve ser pensada e apresentada aos sujeitos como possibilidade de “pensar a dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte encontra nela um espaço para construir sua identidade” (BRITTO, 2003 p. 113).

Dessa forma, a leitura literária pode ser um rico instrumento no processo de ensino e aprendizagem, porém é necessário respeitar seu suporte original e não explorá-la como simples objeto técnico de ensino.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRITO/MG: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dentre os principais resultados da pesquisa destaca-se, inicialmente, o fato de que no município investigado não há um único modo de ensinar Literatura Infantil nos anos escolares pesquisados. As professoras dos primeiros e segundos anos se empenham para construir um ambiente lúdico e cativante para que seus alunos se interessem e despertem o gosto pela leitura literária. Elas realizam várias estratégias como rodas de leitura, leitura em voz alta, leitura silenciosa, contação de histórias, dramatizações, dentre outras para inserir seus alunos em práticas literárias significativas, e que contribuam para a descoberta dos múltiplos sentidos que uma obra literária possibilita. É por ela ser múltipla “que a literatura oferece um espaço de liberdade. Sem cruzamentos de falas, sem tensão, sem aventura de sentidos, onde há literatura?” (CADERMATORI, 2009, p.50)

Dessa maneira, podemos constatar que o processo de formação de leitores e letramento literário ocorre na rede municipal de Educação de Itabirito/MG através de um trabalho sistematizado e organizado do contato frequente com as obras literárias, através da ludicidade, de atividades e voltado à fruição do leitor.

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas, fortalecendo o encontro das crianças com a linguagem literária. Para que isso ocorresse, tanto as “professoras de biblioteca”, quanto as regentes de turma assumiram o papel de mediadoras entre as crianças e o livro, por meio do seu suporte original, possibilitando o uso real da escrita, como atividade social, histórica e cognitiva, dinâmica e flexível, de natureza funcional e interativa.

Apesar de os PPPs apresentarem a importância da escola em abarcar as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais para o planejamento de suas atividades, o trabalho com a leitura literária de forma sistematizada ainda não é contemplado na escrita de todas as propostas pedagógicas, sendo elencado apenas em duas escolas, entre as onze investigadas. Mesmo assim, as supervisoras sentavam com suas professoras para planejarem as ações voltadas ao trabalho com a leitura literária dentro e fora da sala de aula, tendo horas e até dias definidos para essa prática.

Um ponto positivo a ser mencionado é que as escolas pesquisadas procuram valorizar o espaço da biblioteca escolar, procurando otimizar a utilização de seu acervo, realizando atividades que colaboram para o desenvolvimento do letramento literário e a circulação dos alunos nesse espaço. Entretanto, há duas escolas municipais situadas na zona rural que ainda não possuem bibliotecas, contrariando a lei 12.244/10 que estabeleceu um prazo de dez anos para que todas as escolas do ensino básico das redes públicas criassem suas bibliotecas, as quais deveriam contar com, no mínimo, um título para cada aluno matriculado.

Um dado que nos incomodou foi o fato de no regimento escolar da SEMED/Itabirito, em seu art. 36, a biblioteca ser nomeada como “Sala de Leitura” e onde há “aulas de biblioteca”. Afinal, uma sala de leitura é um local que não necessariamente será gerenciado por um bibliotecário, e, além disso, não se caracteriza por ter coleção de livros e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Essa nomeação ao nosso ver, colabora para diminuição da importância e funcionalidade deste local no contexto escolar. Entretanto, todas as professoras entrevistadas utilizam

o termo “biblioteca” para se referirem a este espaço tão importante para ampliação dos conhecimentos.

Apesar de a biblioteca ser citada pelas participantes da pesquisa como local de fomento à leitura e um dos lugares preferidos dos alunos, os empréstimos de livros só ocorriam a cada quinze dias. Talvez se a biblioteca estivesse incluída no Projeto Político Pedagógico, houvesse um profissional formado em biblioteconomia e as professoras de biblioteca não tivessem tantas outras funções, além de dar uma “aula de biblioteca”, essas e outras lacunas poderiam ser sanadas. A biblioteca escolar precisa ser o centro do currículo, e da escola, articulada ao planejamento e projetos pedagógicos, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino, de modo a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e à promoção e distribuição de bens culturais. Por isso, é fundamental a consolidação de uma biblioteca que prime pela função educativa e cultural.

As bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino de Itabirito/MG possuem espaços físicos adequados e acessíveis, os móveis são novos e os equipamentos apropriados que tornam local confortável. Os acervos literários são bem diversificados, além de prateleiras bem acessíveis para o alcance dos livros pelas crianças, propiciando dessa forma aprendizagens significativas.

Outro fator relevante para este estudo foi a implantação e desenvolvimento do projeto literário “Voando pelo Mundo pelo mundo da leitura”. Ele é um projeto que propicia não só o letramento e a experiência literária das crianças, mas de toda a família porque os alunos além de lerem na escola, também levam as obras da sacola literária para ler com os familiares em casa. O objetivo principal desse projeto é “sistematizar e fortalecer as ações de incentivo à leitura e a produção de texto, como uma forma de garantir aos alunos e familiares, acesso à diversos gêneros literários para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras”. (PROJETO VOANDO PELO MUNDO, 2020, p.01)

Dessa forma, podemos afirmar que a Secretaria Municipal de Educação, a partir desse projeto de leitura literária deu um passo importante em relação à formação de leitores, contribuindo para que os alunos dessa rede interajam com diferentes livros literários e vivenciem assim, uma experiência inesquecível, desenvolvendo a apreciação da arte estética através do contato com o objeto livro, construindo assim, sua história de leitor.

Neste sentido, precisamos ressaltar que é de suma importância o contato direto do leitor com a obra física, ampliando seu repertório, reconhecendo além

de textos escritos, outros tantos suportes e meios, além de serem inseridos em atividades sistematizadas e contínuas de leitura literária.

No entanto, não basta oferecer aos alunos obras diversas e de qualidade, para uma pluralidade de sentidos, se o professor não for um fruidor e não souber orientar caminhos para que ele atribua sentidos ao que lê. Assim, para que os professores tenham condições de trabalhar efetivamente para a construção de uma comunidade de leitores, é preciso mais do que comprar livros e abastecer as bibliotecas, é necessário investir na formação continuada sistemática e contínua dos professores no que se refere ao trabalho com literatura infantil e letramento literário. Afinal, a literatura deve ser trabalhada como manifestação artística, como experiência estética dentro e fora da sala de aula.

Apesar de não ser o único espaço de letramento, a escola continua sendo o lugar propício para experiências plurais. A partir das práticas de mediação de leitura apresentadas nesta tese, permitiu-se observar que a literatura, como instrumento capaz de adensar experiências, convida o leitor a ser coautor dos sentidos, “um agente (inter)ativo no movimento alinear, contínuo e multidirecional pelas tramas e artimanhas desse tecido plurissignificativo”. (MEDEIROS; SPENGLER, 2020, p. 11).

A leitura literária mediada no contexto escolar, assim, “concretiza-se como um processo de ensino e aprendizagem pautado na experimentação e em um ensaiar e se ensaiar no texto e na vida” (MEDEIROS; SPENGLER, 2020, p. 12). Diante disso, o ato de ler deve ser entendido como algo que vai além do universo da escrita, de modo a abarcar outros códigos e suportes. O professor-mediador deve, nesse sentido, “dar possibilidades para que as subjetividades de seus alunos diante da obra de arte apareçam, mas também se ponham à prova, se ensaiem, se inventem e se transformem” (LARROSA, 2004, p. 37).

Assim, na busca por uma educação que incentive o protagonismo e afirme a heterogeneidade,

é necessário criar estratégias que considerem o sentido global do texto e seus diálogos, permitindo, então, que o discente trace intertextualidades, observe a composição do objeto estético (escolha lexical/seleção de cores, configuração das personagens, apresentação temática, discursos entranhados, projeto gráfico, entre outros) e, acima de tudo, exercite um olhar sensível, mas também inteligível. (MEDEIROS; SPENGLER, 2020, p. 06)

No mais, é preciso superar a dicotomia entre ensinar e mediar, pois só assim teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor medeia, formando e transformando leitores que saibam posicionar-se diante de uma obra literária, que explore as diversas potencialidades propiciadas através da linguagem.

Contudo, como ficou evidente nesta investigação é que não existe um modo exclusivo de ensinar literatura infantil nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG. O que devemos refletir é a intencionalidade pedagógica do professor, pois em todos os caminhos que ele percorrer juntamente com seus alunos, a atividade de leitura literária deve estar em primeiro lugar, “pois nesta caminhada, o prazer maior seja, nos descobriremos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade”. (AGUIAR, 2013, p.160-161).

Assim, independente do caminho que o leitor seguirá, do nível de abstração e da complexidade da rede de sentidos construídas a partir das leituras das obras exploradas no contexto escolar, concluiu-se a importância de oferecer leituras às crianças, visto que proporciona não somente uma ampliação de repertório sobre o mundo, mas expande as experiências e as reflexões acerca de si mesmo.

## FINALIZANDO O DIÁLOGO

Para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fru-los, de fazer suas próprias escolhas e que saiba compartilhar suas impressões. Afinal, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo.

O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Dessa maneira, “a leitura literária no contexto escolar, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples

atividade de lazer” (COSSON, 2015, p.169). Assim, espera-se que o professor seja um ator principal de intermédio, traçando o caminho que a criança irá percorrer, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e o livro.

A presente pesquisa ainda nos possibilitou afirmar que a escola para desenvolver o processo de letramento literário de forma sistematizada e significativa, deve dispor de uma biblioteca bem equipada e com pessoas qualificadas para trabalhar nesse espaço, um acervo diversificado, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, um professor que medeia e também ensina a literatura infantil.

Logo, a formação de leitores e o letramento literário se efetivou na rede pesquisada através das práticas de leituras literárias realizadas pelas professoras regentes e também pelas “professoras de biblioteca”, pois letrar literariamente requer uma experiência efetiva com os textos literários. Na rede municipal de ensino de Itabirito/ MG também se observa um trabalho com a escrita literária, permitindo que a criança se veja também como produtora de literatura, capaz de criar livrões, poemas, dramatizações, recontos a partir de diferentes focos narrativos, entre outros procedimentos que corroboram para a apropriação dos textos literários.

Diante disso, acreditamos que sempre vale o esforço de criar condições para que a literatura infantil esteja constantemente presente nas salas de aula, nas bibliotecas e em qualquer espaço que componha o ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O saldo da leitura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **PL 4003/2020 altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=191799](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=191799) Acesso em 07 de jul de 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** UNESP, Agosto/2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em 15 jun. 2023.

COSSON, Rildo. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?** In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

LARROSA, Jorge. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.** In.: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, p. 27 -43, jan./jun., 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Leitura em cena: um relato de experiência sobre vivências com livro de imagens na educação básica e na formação de professores.** Leitura & Literatura em Revista, 2020.

PAIVA, Aparecida. **Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor.** In: Práticas de leitura e escrita/Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.) – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

PAULINO, Graça. **Da leitura ao letramento literário.** Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.028

# LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRELACANDO IMAGENS E PALAVRAS NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Marieli Paim de Lima<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente estudo apresenta como principal objetivo problematizar a relevância do livro imagem para a formação do leitor literário na Educação Infantil. Compreende-se que a leitura de imagens é um ato complexo que exige do leitor variadas capacidades. Ler imagens é um modo de desenvolver o uso social da literatura. Defende-se que a Educação Infantil é importante no sentido de formar a criança, não na perspectiva do que virá a ser, mas do que ela é. Entende-se que a literatura oportuniza a criança o encontro com a sua própria cultura, construindo significados e ressignificando a sua própria existência. Como resultado deste estudo é possível afirmar que o letramento literário proporciona ao sujeito infantil a compreensão do registro, facilitando seu processo de decodificação alfabética. Este tipo de obra artística convida o leitor a percepção que se trata de um projeto gráfico. O modo como as imagens são elaboradas e dispostas, resultam em uma narrativa. Apresentam a ideia de movimento, de ritmo, suscitam interpretações, despertam emoções, de modo tão intenso que talvez, não fosse possível traduzir por meio de palavras, tal como faria um texto verbal. Metodologicamente, trata-se de estudo com base nos autores da área filosófica e educacional tais como: Condillac (2018), Gadamer (2021), Friedmann (2020), Petit (2014) e Ramos (2020).

**Palavras-chave:** Educação Infantil, estética, leitor infantil, letramento literário, livro imagem.

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul – RS, [mariellimap@gmail.com](mailto:mariellimap@gmail.com);

## INTRODUÇÃO

A proposição deste estudo refere-se ao letramento literário, provocando reflexões acerca das contribuições das imagens para a formação do leitor, especialmente aqueles pertencentes à etapa da Educação Infantil. Por meio de pesquisa bibliográfica, à luz dos diversos autores, construímos o nosso posicionamento diante da temática abordada.

As discussões aqui elencadas, provocam o leitor a pensar acerca das contribuições das imagens para a criança. O livro imagem pode ser uma provocação estética em qualquer etapa da vida dos sujeitos, todavia, é necessário pensar a criança a partir de suas potencialidades. O que podem as crianças pequenas?

Ler imagens pode ser uma forma de encorajar a criança, de modo a esta fazer uso de suas capacidades de atenção, observação e criticidade. Embora não seja um dos objetivos da Educação Infantil o preparo para o Ensino Fundamental, esta primeira etapa propõe que a criança encontre sentido nos objetos culturais e assim significados relacionados a sua própria existência e culturas de infância.

### A EXPLORAÇÃO DO LIVRO A PARTIR DOS SENTIDOS

O convite que fazemos é no sentido de olhar... mas olhar como algo que ultrapassa a aparência superficial do objeto. Olhar de modo a compreender, a arrancar os sentidos e trazer-lhes junto ao mundo dos significados. Se falássemos de uma flor, com a ideia de transladar-lhe a um jardim não poderíamos trazer somente a parte do caule, das pétalas, seria preciso com cuidado, colher-lhe também o que está submerso, mas que transmite vida e sentido ao que se pode ver. De certo modo é isso que pensamos em relação à leitura.

Criamos nossa própria literatura visual desde que não a vejamos de maneira superficial. Precisamos ser impedidos a ver com a mente indagadora, que sabe como entender as ambiguidades do olhar. Vemos uma obra de arte, assim como uma ilustração ou uma paisagem, aos poucos, conforme a experiência e o treinamento individual. Só depois juntamos as informações e conseguimos formar um todo, que, na medida do possível, será coerente (Ramos, 2020, p. 47).

O conceito de estética é considerado polissêmico. O termo é derivante do grego *aisthesis*, *aistheton*, sua tradução pode ser relacionada à percepção ou

saber intermediado pelos sentidos, de acordo com Hermann (2005). Pensamos que ao abordarmos a ideia do letramento literário e a construção dos sentidos, se faz imperativo refletir sobre a estética como atravessamentos desta experiência.

Se considerarmos as reflexões apresentadas por Gadamer (2021) podemos entender que a estética proporciona o conhecimento de si mesmo. Ao olharmos a arte, enxergamos um pouco de nós mesmos. A “[...] experiência estética é uma forma de autocompreender-se. Mas toda autocompreensão se realiza ao compreender algo distinto e inclui a unidade e a mesmidade desse outro” (p. 149). Um olhar que penetra nos sentidos, que busca a união de si ao objeto.

As emoções intermediadas pelos sentidos são fundamentais. Os sentidos são os agentes responsáveis pelas marcas impregnadas na alma. Assim, não há discurso capaz de transformar aquilo que sentimos.

Somente a reflexão sobre o que experimentamos quando somos afetados por uma sensação pode fornecê-la. Se não houvesse percepção, os objetos atuariam em vão sobre os sentidos e a alma não produziria conhecimento algum. Perceber é o primeiro e mais ínfimo grau de consciência (Condillac, 2018, p. 50).

Sobre o modo como nos envolvemos nas tessituras das narrativas, López (2022) compara o leitor ao espectador. Afirma que o espectador também é ator, visto que estabelece relações, que não se restringem ao que é dado, como algo acabado. Deste modo, ultrapassa limites, permite torna-se um criador. Nessa perspectiva, ler não é um ato passivo. Ao realizar a leitura, o sujeito confronta suas verdades, questiona, constrói uma nova versão, cria novos sentidos e possibilita suspender o tempo.

A experiência de ler imagens permite que compreendamos a nós mesmos [...] e isso significa que na continuidade da nossa existência, suspendemos a descontinuidade e a pontualidade da vivência. Por isso, com relação ao belo e à arte, importa ganhar um horizonte que não busque imediatez, mas que corresponda à realidade histórica do homem” (Gadamer, 2021, p. 149). Considerando o contexto neoliberal em que vivemos, onde as coisas e as pessoas são avaliadas a partir do interesse para a produção e o consumo, este é um grande desafio.

Sobre a capacidade criativa dos sujeitos em relação a literatura, Chartier (1999) trata da liberdade de pensar. Contudo, alerta que a subjetividade do leitor está relacionada às lacunas criadas propositalmente pelo autor. Destaca que esta liberdade é um jogo que possibilita o deslocamento e a subversão “[...] aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais

absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos, que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (Chartier, 1999, p. 77).

A leitura é moldada pelo contexto cultural em que o leitor está inserido. Diferentes sociedades têm valores, normas e expectativas que afetam como as pessoas interpretam e valorizam os textos. As habilidades de leitura variam de pessoa para pessoa. O nível de educação, a formação e a prática anterior influenciam diretamente a capacidade de compreender e interpretar textos. Isso significa que, mesmo que um indivíduo tenha acesso a uma ampla gama de materiais, sua experiência de leitura somente será limitada por seu próprio conhecimento e habilidades.

Ler é um ato profundo, íntimo e particular. A criança precisa interagir com o livro enquanto objeto e enquanto suporte literário. Precisa sentir o perfume das páginas, folheá-las, e não raras vezes até degustá-las. Para quem convive com crianças na Educação Infantil e/ou estuda sobre o assunto esse fato não é novidade.

A criança, especialmente nos seus primeiros meses de vida, tem a necessidade de experimentar o mundo e para isso utiliza-se de todos os sentidos. Não raras vezes pode acontecer inclusive de morder o livro, e na ânsia de manipular, sem controlar muito bem os movimentos até rasgá-los. Tudo isso faz parte da descoberta, do processo de desenvolvimento do gosto pela leitura.

O livro imagem possibilita a criança criar sentidos a partir de suas capacidades. Assim, encorajam, desafiam e estimulam os pequenos leitores. Esta experiência de leitura aciona as competências de inter-relação entre as linguagens de modo a construção de sentidos.

[...] os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa. O autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. É um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações (Ramos, 2020, p. 109).

Na leitura de imagens a criança precisa conectar o que vê com os significados. Essa inter-relação enriquece a experiência de leitura, pois cada ilustração pode sugerir emoções, ações ou contextos que não estão explicitamente narra-

dos. O autor-ilustrador deve orquestrar um diálogo efetivo entre texto e imagem. Isso exige um planejamento cuidadoso e uma sequência lógica que mantenha o leitor conectado à narrativa.

Se as imagens não se relacionarem estreitamente com o texto ou a sequência não for clara, o leitor pode se sentir perdido e a leitura pode se tornar uma experiência fragmentada. “Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção” (Petit, 2014, p. 26)

Manguel (2001) compreende as imagens como representações simbólicas. Os sentidos de tais representações seriam dependentes do nosso modo de compreender o mundo. Nessa perspectiva, a arte é uma alternativa no sentido de possibilitar olhar a vida a partir de um modo diferente.

Para Manguel em se tratando de imagem, essencialmente, toda imagem nada mais é do que uma pincelada de cor, um naco de pedra, um efeito de luz na retina, que dispara a ilusão da descoberta ou da recordação, do mesmo modo que nada mais somos do que uma multiplicidade de espirais infinitesimais em cujas moléculas – assim nos dizem – estão contidos cada um de nossos traços e tremores. (Manguel, 2001, p.321).

Com essa afirmação o sugere que as imagens são, essencialmente, composições simples, formadas por elementos físicos ou visuais básicos. Esses elementos, no entanto, têm o poder de evocar sentimentos, memórias e experiências profundas, criando uma ilusão de descoberta ou de recordação. As imagens podem parecer simples em sua constituição, mas carregam significados profundos e pessoais, assim como nós, seres humanos, somos simples em nossa composição física, mas complexos em nossas emoções e experiências. Essa reflexão sublinha a beleza da percepção e a profundidade do ser humano. Penafiel (2023) destaca o letramento como possibilidade para a formação humana dos sujeitos. Visto que para a autora esta é indissociável a construção de sentidos viabilizada pelo letramento.

Ao pensarmos sobre a relação da literatura com bebês, não podemos deixar de abordar a importância da contação histórias. Assim, Lópes (2022) destaca a relevância da leitura para os bebês, como algo que ultrapassa o contato com o livro, com o um ato de humanização. A autora cunhou o termo *leiturar* e afirma:

*Leiturar* é, para mim, produzir esse banho narrativo, linguístico, poético, que tem o caráter de iniciação, e que coloca em ação profundos processos psíquicos, intelectuais, afetivos, dos quais o acontecimento de se tornar um leitor depende em grande parte. *Leiturar* reúne algo do verbo “ler”, algo da leitura em si e um pouco do verbo “amar”. Algo como transferir amorosamente para os outros a bagagem e as habilidades iniciais para atravessar, a cada vez com mais autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura (López, p. 28, 2022),

Ler para os bebês pode “garantir o direito à beleza da linguagem, à sensibilidade poética, à nutrição imaginária, à conversa literária, ao aprendizado da leitura” (López, p. 28, 2022). Essa interação, seja quando narramos ou folheamos um livro junto a uma criança, compartilhamos uma experiência e nessa troca, um tanto da nossa humanidade.

Embora endeusado por muitos leitores, o livro é um objeto cultural. Algo que, embora tenha se modificado esteticamente, sabe-se que seu surgimento foi quase simultâneo ao aparecimento da escrita, há aproximadamente cinco mil anos. Como todos os seres integrantes da nossa cultura, sejam eles inanimados ou até mesmo vivos, um dia se finda. Assim como não deixamos de viver para evitar a morte, não podemos privar as crianças da leitura de modo a evitar que o livro se deteriore.

Com essa afirmação, não queremos dizer que as crianças não devam ser orientadas no que diz respeito aos cuidados em relação aos livros. Todavia, o exercício de manipulação faz parte da aprendizagem, inclusive de zelar. O livro é um objeto cultural e sendo assim é direito da criança usufruir.

## QUANDO É CHEGADA A HORA DE APRENDER A LER LITERATURA?

Nesse estudo, defendemos que a criança ao nascer, já realiza leituras e interpretações. Desde bem pequena, observa os olhos e reações de quem a cuida. Percebe o mundo ao seu redor. Talvez em nenhuma outra fase da vida a criança realize tantas descobertas quanto nos primeiros anos de existência.

De acordo com Friedmann (2020) é na infância que inicia o processo de produção e reprodução cultural. É nessa etapa que são acionados os sistemas simbólicos que conferem sentido a existência humana. Por exemplo, ao brincar de faz de conta, ao ler ou ouvir uma história elas simulam papéis sociais e exploram diferentes perspectivas.

Na contemporaneidade, tornou-se comum a comunicação por meio de imagens. Inclusive, somos provocados ao consumo, convencendo-nos que necessitamos de determinados produtos, somos alvejados por cores, traços e luzes que afetam a nossa percepção. Esse também é um motivo para que nos tornemos atentos e provoquemos as crianças a serem mais críticas. “Numa concepção ampla de leitura como letramento, e não apenas como decodificação mecânica de palavras, considera-se que não existe uma idade mínima para começar a ler” (Vieira e Fernandes, p.123, 2010).

Atualmente – considerando principalmente a comunicação por WhatsApp – embora o contato com as imagens seja constante, ainda se prioriza a interpretação da palavra, como se interpretar imagens não fosse algo relevante. Assim, o livro de imagens também é uma ferramenta no sentido de alfabetizar a visualidade.

No processo de leitura de um livro com imagens destinado à infância, ainda enfrentamos outro problema. Vivemos uma fratura no processo de alfabetização. Se o imaginário de nossas crianças está construído em cima de um excesso de imagens proporcionadas pelos meios de comunicação, hoje em especial ênfase para a internet e os games, o processo de alfabetização baseia-se em uma tradição escrita (Ramos, 2020, p.40).

A autora ainda chama a atenção para o mediador evitar impor a sua compreensão, visto que sendo a literatura uma provocação estética e de caráter polissêmico, diversas podem ser as interpretações.

Também a literatura não necessita de ser facilitada para que assim a criança possa compreendê-la. “O leitor de Literatura não é um ‘reconhecedor’ de sentidos; é um criador, um inventor; alguém que se deixa surpreender pelo imprevisível, pelo inesperado” (Carranza, 2018, p. 157).

O livro imagem pode ser considerado um aliado importante ao letramento, uma vez que as narrativas são estruturadas por meio de ilustrações. Vieira e Fernandes (2010), destacam que, as obras literárias apresentam potencial para favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e visual.

É possível considerar inclusive que o livro imagem desafie ainda mais o leitor que o texto verbal. A narrativa imagética pode parecer à criança mais convidativa e mais flexível.

Se a dimensão verbal desafia o leitor mesmo tendo alguma orientação acerca dos propósitos da palavra, a dimensão visual

implica pensar *sobre* e acolhe múltiplas propostas de sentido. Uma criança pode identificar livros sem palavras como “livros de pensar”, pois deduz que a imagem é mais aberta do que a palavra, mais plena, *mais grávida de sentidos*. A imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva, expansiva. Ao leitor cabe traçar um percurso semântico e sintático, representacional e simbólico a partir dos elementos visuais para compreender o que é veiculado. (Paiva e Ramos, 2016, p. 215-216)

A criança é dotada de variadas capacidades, sendo assim, poderá desenvolver o letramento literário. Letramento advém da palavra inglesa *literacy*, que por sua vez deriva “[...] do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). [...]” (Soares, 2006, p. 17). A estudiosa destaca que ler é um ato que provoca efeitos sociais, culturais e políticos. Assim, como impactos na vida dos sujeitos e nas relações com os pares, produz efeitos na relação linguística e cognitiva

Ao ponderarmos sobre o ato da leitura, pode ser caracterizado como algo solitário, a partir do movimento dos olhos. Contudo, a interpretação é solidária, pois conforme Cosson (2018), trata-se de uma troca, onde estão envolvidos mais do que autor, leitor e leitura. Aponta que “[...] os sentidos são compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço” (Cosson 2018, p. 27).

É possível afirmar que, na perspectiva do letramento literário, “[...] ler significa muito mais do que conhecer e dominar os códigos que regem a sociedade. Diz respeito a participar ativamente dela, conhecendo, questionando, criticando e buscando soluções para seus mais distintos problemas” (Melo, p. 96, 2024). A referida autora faz pensar sobre a leitura que transcende a decodificação, mas como algo que afeta a dimensão social do sujeito.

Em tempos de obscurantismo e de conservadorismo, não é de se estranhar que as políticas públicas vigentes não considerem essa dimensão de aprendizagem, tampouco consideram as crianças capazes de algo além de memorizar letras e juntar sílabas e palavras ou serem leitores fluentes de pseudopalavras. Essas políticas querem garantir apenas as “técnicas” de aquisição do código, porque na lógica neoliberalista isso basta. Mas sabemos que para alcançarmos um patamar de qualidade na oferta da educação, sobretudo nas práticas alfabetizadoras, é essencial que as crianças se sintam motivadas a aprender a ler para participarem plenamente das práticas sociais da linguagem escrita (Melo, p. 96, 2024).

Ao propormos o letramento literário na Educação Infantil, de modo algum intencionamos defender a preparação precoce da criança para o enfrentamento das etapas posteriores, como o Ensino Fundamental por exemplo. Pelo contrário. Compreendemos que a Educação Infantil não tem o compromisso de preparação da criança para aquilo que virá a ser, todavia de oportunizar experiências que lhes permitam viver a infância de forma significativa à sua cultura infantil.

O acesso aos bens culturais e simbólicos, tais como a literatura não é acessível a todas as camadas da sociedade, assim constrói-se um ciclo que tende a perpetuar as desigualdades sociais. Nesse contexto, a escola torna-se ainda mais relevante. Por meio de políticas públicas, O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) realiza a distribuição de obras literárias às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O acesso a literatura mais do que um direito social é um direito humano. A literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 175). De acordo com o autor, os sonhos são relevantes para o equilíbrio psíquico, enquanto a literatura para o equilíbrio social.

## DESCOBRINDO O UNIVERSO LITERÁRIO ATRAVÉS DAS IMAGENS

Embora ler imagens possa ser considerado um desafio, dada à complexidade das capacidades requeridas: – observação, atenção, abstração – as crianças são plenamente competentes, visto que estão acostumados a olhar o mundo valorizando os detalhes. Nessa perspectiva, a imagem desafia o leitor infantil a decodificar as narrativas.

As imagens atraem a atenção das crianças e estimulam a sua curiosidade. Elas podem ajudar a criar um contexto visual que complementa ou até mesmo expande o que está sendo narrado no texto.

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo as experiências de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso

meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (Camargo 1995, p. 79).

A narrativa elaborada por meio das imagens suscita ao leitor uma experiência particular. Prades (2020) apresenta relações entre as imagens e a capacidade de imaginação. Por meio dos seus estudos, expressa que um livro imagem de qualidade, propõe espaços para o leitor imaginar. A combinação de texto e imagem em um livro de qualidade promove não apenas a leitura literal, mas também uma experiência enriquecedora, onde a imaginação do leitor é um elemento ativo na construção da narrativa. Essa capacidade de estimular a imaginação é o que torna a leitura de livros ilustrados tão significativa e envolvente.

[...] as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário. De modo diferente do verbal, a imagem possui sua própria sintaxe e semântica, desdobra-se em planos de forma, conteúdo e expressão. Leitores de imagens, criamos, expandimos e estamos constantemente utilizando nossos repertórios de formas visuais, enriquecendo nosso acervo de imagens expressivas e simbólicas e nossos repertórios de experiências interpretativas (Prades, 2020, p. 48).

Olhar é muito mais do que passar os olhos de forma rápida e mecânica sobre o objeto. Diz respeito a algo consciente, reflexivo, realizando conexões com o que já é conhecido. Buscando captar a essência, o sentido do que se observa. “Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar” (Ramos, 2020, p. 34).

A leitura de um livro imagem difere-se da leitura de um quadro, visto que no livro a arte apresenta uma sequência. Esse gênero literário efetiva-se por meio da progressão das páginas.

Diferentemente de um livro essencialmente textual, em que as palavras fluem de uma página a outra, nos livros ilustrados o passar de páginas implica um corte cuidadosamente pensado pelos seus criadores, de maneira a conferir temporalidade e espacialidade à narrativa, além de ditar um ritmo de leitura. Não raro, no passar de páginas a narrativa deixa lacunas que só o leitor pode preencher, seja por inferência ou especulação. Cabe ao leitor, portanto, costurar cada dupla de páginas em uma narrativa contínua. (Farias; Tolentino, p. 83, 2022).

Uma vez considerando o potencial da literatura para a formação humana dos sujeitos, é necessário, refletir acerca da dimensão estética. A educação estética pode ser considerada como alternativa no sentido de tornar o sujeito mais sensível. Na contemporaneidade questões que não estejam relacionadas à produtividade econômica parecem não ter muito valor, nesse contexto, a literatura também apresenta um caráter subversivo.

A oportunidade de interações estéticas estimula o desenvolvimento de habilidades como a percepção, a sensação, a intuição e a crítica, que são fundamentais para a formação de uma sensibilidade mais apurada em relação ao mundo ao nosso redor.

“[...] a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria. Hoje, porém, a privação impera e curva em seu jugo tirânico a humanidade decaída. A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (Schiller, 2017, p. 23)

A dimensão estética da literatura e sua capacidade de criar uma conexão emocional investem os leitores de uma nova habilidade: a de enxergar além da lógica econômica e a de se engajar em um mundo que valoriza a sensibilidade, a criatividade e a reflexão crítica. Essa subversão é, portanto, um chamado à humanidade, à empatia e à busca por uma vida mais plena e significativa.

Diante das exposições apresentadas por Schiller, pensamos que cabe refletir sobre a literatura inclusive na sua relação com os conhecimentos científicos. A literatura proporciona o desenvolvimento de áreas cerebrais as quais não seriam atingidas pelo conhecimento teórico. A potência da literatura não está situada no conteúdo, mas no modo como por meio da estética atinge as nossas emoções.

A literatura é opaca e misteriosa, cala e oculta, insinua e sugere. Sua matéria-prima é a linguagem e a condição humana. A literatura apela ao ser do leitor, à sua sensibilidade, ao seu território emocional, ao seu inconsciente. Assim, os critérios estruturais, formais ou de conteúdo não são suficientes para eleger um bom texto literário. Em literatura, forma e conteúdo são inseparáveis;

sua materialidade é determinante da qualidade da obra (Robledo, 2019, p. 37).

De acordo com os estudos apresentados por Prades (2020) o livro imagem proporciona o desenvolvimento de experiências estéticas singulares. Essas experiências podem nutrir os repertórios imaginativos, expandindo as capacidades criativas, ultrapassando a proposta narrativa.

É possível considerar que dentre os livros imagens há os que possibilitam um desafio maior ao leitor. Algumas narrativas deste gênero não são elaboradas a partir de um roteiro, tampouco de uma história já conhecida. O leitor ao deparar-se com uma narrativa inédita, acaba por incumbir-se na elaboração do texto verbal. “As crianças pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir desta linguagem em que as palavras estão ausentes”. Ramos (2020, p. 109).

Durante a nossa existência, vamos buscando respostas de modo a compreendermos o mundo em que vivemos e a nós mesmos. Conforme Petit (2014) a nossa busca também se reflete nas leituras. Esperamos “[...] que se faça presente do lado de fora aquilo que está dentro de nós, de tanto que buscamos ecos daquilo que viemos de forma confusa, obscura, indivisível, e por vezes se revela e explicita de maneira luminosa, transformando-se graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase” (p. 53).

Ainda que de modo inconsciente, as histórias que acessamos, seja por meio da escrita ou da representação imagética interferem no nosso modo de ler o mundo. Essa interferência ultrapassa a mensagem explícita na narrativa, nos afeta por intermédio do potencial estético.

A autora alerta que a não valorização do livro imagem, poderá estar relacionada a compreensão de que a ilustração é derivante do texto verbal, ou ainda que está subordinada à escrita.

Ilustração é um palavrão, ou pelo menos era até bem pouco tempo atrás. Embora nunca tenha sido aceita pelo sistema das artes ou pela indústria do design, a ilustração seguiu firme na batalha. Excêntrica demais para os artistas e artística demais para os designers, se encontrava em uma terra de ninguém entre dois mundos. Na universidade, o tratamento da disciplina nunca foi diferente. Raramente obteve-se mais que um cantinho no ateliê, e o estudante de ilustração aprendeu a flexibilizar as regras e romper fronteiras (Prades, 2020, p. 38-39).

A leitura do livro imagem é relevante em qualquer etapa da vida do leitor, especialmente aqueles pertencentes da etapa da Educação Infantil. Isto porque favorece a criança, leitora em processo de formação a percepção da representação de mundo. Essa experiência de leitura é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo não só para a formação de leitores, mas também para a construção de um olhar crítico e sensível em relação ao mundo.

## METODOLOGIA

O presente artigo foi construído por meio de metodologia qualitativa baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica, a partir de autores da área filosófica e educacional. Uma vez definida a metodologia, perscrutamos referenciais teóricos de relevância para o campo de discussão. Deste modo pudemos subsidiar as nossas afirmações e nossa argumentação.

O referencial teórico escolhido foi baseado na nossa experiência proveniente do percurso formativo do Mestrado e Doutorado em Educação. A abordagem dos conceitos foi pensada a partir da possibilidade de contribuição para a compreensão e análise do objetivo geral desta pesquisa.

Como estratégia para aprofundar as reflexões, realizamos buscas bases de dados integrantes da *World Wide Web* rede mundial de computadores (www) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Esta busca ocorreu como forma de seguir orientações apresentadas por Minayo (1994), a qual defende a importância da busca sistemática em diferentes autores, como forma de esclarecimento acerca da temática do estudo. Deste modo, realizamos pesquisa bibliográfica, intencionando construir uma relação dialógica a partir das diversas leituras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**Quadro 1** – Apresentação de resultados nas bases de dados:

Descritores	Base de Dados	Tipo de Documento	Recorte temporal	Estudos encontrados
Letramento literário (AND) Educação Infantil	BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Teses	2019 - 2024	Letramentos como atividades humanas: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados <a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58403">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58403</a>
Letramento literário Associado a Educação Infantil	SCIELO - Scientific Electronic Library Online	Todos os documentos	2019 - 2024	

Para o desenvolvimento deste estudo, exploramos bases de dados eletrônicas. Buscamos por obras científicas apresentadas no idioma português, entre os anos de 2019 e 2024, objetivando acessar estudos atualizados, e consonantes com a legislação educacional em vigor. Dentre os critérios observados, é possível destacar o seguinte: 1) exposição de base de dados cientificamente confiáveis; 2) apresentação gratuita e disponibilização integral das produções científicas; 3) publicações apresentadas no idioma português.

Consideramos os critérios supramencionados, tornou-se viável selecionar duas bases de dados integrantes da World Wide Web rede mundial de computadores (www2): a) BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; b) SCIELO - Scientific Electronic Library Online;

Utilizamos como descritores a associação das palavras “Letramento Literário” e “Educação Infantil”. Com isso intencionamos identificar as relações entre os termos, assim como, verificar acerca de questões que envolvem as temáticas abordadas..

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em Programas de Pós-graduação em Educação, juntamente à pesquisa dos descritores, classificando “Tese” como o tipo de documento obtivemos apenas 1 estudo. Denominado “Letramentos como atividades humanas: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados” cuja autoria é de Kelly Jessie Queiroz Penafiel.

A partir da análise do resumo da referida tese, constatamos que este estudo não enfoca especificamente o letramento literário. Apresenta um panorama em relação aos diversos letramentos tais como: literário, musical, digital, escolar, acadêmico.

De certo modo, demonstra afinidade com a nossa proposta uma vez que propõe o letramento a partir da perspectiva de possibilidade para a humanização da criança da etapa da Educação Infantil. O texto sugere o letramento como algo importante a valorização da criança em sua cultura infantil e não como preparo para as etapas educacionais futuras ou como preparo para enfrentamento da vida adulta.

No portal de periódicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO), selecionando “todos os documentos”. Nos buscadores, no primeiro campo inserimos o termo “Letramento literário” e no segundo “Educação Infantil”, assim buscando pela associação de ambos os descritores.

O interesse em localizar o letramento literário na etapa da Educação Infantil, é porque nesta fase as crianças comumente não estão alfabetizadas e pelo fato da decodificação alfabética não integrar as propostas dos documentos orientadores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Pensamos que nesta fase o livro imagem apresenta um significado ainda maior, pois constitui-se como o principal modo de leitura literária pelas crianças.

No portal da SCIELO, a partir dos filtros apresentados, não localizamos nenhum estudo referente a estes assuntos. Consideramos que diante deste contexto, estudos envolvendo essas temáticas são relevantes embora, ainda pouco exploradas no âmbito da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões as quais propusemos, é possível compreender que em qualquer idade a interação com o livro imagens é algo relevante. Todavia, não basta uma observação superficial, se faz necessário observar, sentir e estabelecer conexões.

As experiências artísticas e estéticas são relevantes na Educação Infantil, especialmente por esta etapa ser considerada de importância, não somente para as aprendizagens futuras, como para o momento presente. Representa para a criança pequena a potencialização de suas capacidades, a imersão no universo cultural e o despertar da imaginação.

A qualidade da literatura poderá ser compreendida a partir das possibilidades no sentido de suscitar a imaginação do leitor, de provocar interpretações, do caráter polissêmico, dentre outros. O gosto em relação a literatura não pode ser atribuído de forma circunscrita a abordagem da temática, sendo que os interesses entre adultos e crianças poderão ser diferentes, todavia pela forma subjetiva em que atravessa ambos os universos.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. São Paulo: Lê, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARRANZA, M. O rinoceronte na sala de aula ou a transgressão da linguagem literária. **Revista Emília**, n. 1, p. 143 – 159, 2018. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/cadernos-emilia/>. Acesso em: 13 jul. 2020

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

CONDILLAC, Étienne Bonoot de. Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos: arte de escrever. São Paulo: Unesp, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2021.

HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LÓPEZ, M. E. Função e bagagem: leitura e escrita na primeira infância. **Cadernos Emília**, n. 7, p. 24 – 35, 2022. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-emilia-no-7-2022/> Acesso em 20 jul. 2024.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

MELO, D. Práticas de leitura literária: possibilidades para (re)ler o mundo.

**Cadernos Emília**, n. 9, p. 92 – 111, 2023. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-emilia-no-9-2023/> Acesso em 20 jul. 2024.

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, 1994. p. 9-21.

PAIVA, A; RAMOS, F. O não-verbal no livro literário para criança In: GIROTTO, Cyntia G. S; SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Vol. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura, e Educação infantil)

PENAFIEL, Jessie Queiroz. **Letramentos como atividades humanas: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados**. 2023. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/58403> Acesso em: 28 jul. 2024.

PRADES. A. Ilustração e livro ilustrado, arte que cabe na estante. **Cadernos Emília** – Publicação on-line periódica Ano 3 – Nº4 – 2020 Disponível em: <https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Caderno-Emilia-4-compactado.pdf> acesso em 20 jul. 2024.

RAMOS, G. A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ROBLEDO, B. H. Avaliação e seleção de livros para formação de leitores. **Cadernos Emília** – Publicação on-line periódica Ano 2 – Nº3 – 2019. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-3/> Acesso em 24 jul. 2024.

SCHILLER. F. S. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: iluminuras Ltda. 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIEIRA, A S; FERNANDES, Célia Regina. **O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o

Ensino; v. 20). p. 107 - 126. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantila-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantila-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192) acesso em 20 jun. 2024.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.029

# A ESCRITA E LEITURA NO CONTEXTO DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO REMOTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA

Anderson Coelho Borges<sup>1</sup>  
Luana de Almeida Azevedo Amorim<sup>2</sup>

## RESUMO

A pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades já existentes principalmente no mundo educacional com as aulas remotas. Nesse sentido, os professores tiveram que se adaptar a essa nova realidade buscando adequar os conteúdos com essa forma de ensino, porém muitos entraves surgiram resultando na dificuldade do aprendizado do aluno. Assim, buscamos com essa pesquisa entender os principais problemas enfrentados durante esse período pandêmico que dificultaram o processo de aprendizagem dos alunos no que tange a escrita e leitura. Para alcançar os resultados da investigação foi realizado uma pesquisa qualitativa *in loco* no Centro de educação quilombola Rosemary Medeiros Muniz da Silva que fica localizado no povoado Tingidor no município de Itapecuru que pertence ao Estado do Maranhão. Foi realizado a aplicação de questionários semiestruturados com gestores e dois professores de Língua Portuguesa da escola. Portanto, a pesquisa mostrou que os professores de Língua Portuguesa tiveram problemas para ministrar aulas visando a leitura e escrita, muitos alunos não tinham acesso a aparelhos celulares ou notebook para assistir aulas, bem como pouco nível de concentração, além da falta de suporte necessário dos pais para manter a disciplina e estudos de seus filhos em casa durante esse período resultando no atraso da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Leitura, Escrita, Covid-19, Ensino Remoto.

1 Mestre em Planejamento do Desenvolvimento – Universidade federal do Pará, UFPA, andersonborPges51@yahoo.com.br;

2 Graduação em Letras pelo Centro Universitário FAVENI, Lua.amorim2590@gmail.com;

## INTRODUÇÃO

No ano de 2019 o mundo passou a conviver com a *Covid19* que se expandiu de forma rápida causando milhares de mortes, exigindo assim das autoridades competentes medidas a fim de conter e combater o vírus em diversas áreas. Essas ações também tiveram reflexo no mundo educacional onde as aulas nas escolas da rede pública e privada foram suspensas buscando diminuir a expansão do vírus (Scaff, 2022).

Essas mudanças e restrições levaram o universo educacional a pensar e repensar formas de disseminação do conhecimento com responsabilidade de cunho pedagógico. Foi assim que veio a possibilidade do ensino remoto através de plataformas digitais com o propósito de manter os conteúdos que estavam sendo ministrados de forma presencial. Porém, esse modelo de ensino demandou o engajamento de todo corpo escolar desde professores a coordenadores a pensar em estratégias com o propósito de adequar o planejamento curricular das disciplinas ao meio virtual (Lima, 2021).

Os docentes que não estavam acostumados com o ensino virtual foram desafiados a se adequar a esse modelo de aula, assim como os professores da disciplina de Língua Portuguesa que tem o propósito de ajudar os alunos no processo de leitura e escrita e que tiveram de repensar suas metodologias a fim de não prejudicar o processo de aprendizagem do aluno (Lima, 2021).

Nesse sentido, a pesquisa tem como problemática: quais foram os principais problemas ocorridos durante a pandemia que prejudicaram o processo de leitura e escrita dos alunos? Objetivo geral verificar os fatores que contribuíram no período da *COVID-19* para acentuar as dificuldades de escrita e leitura que os alunos da zona rural enfrentam atualmente.

Para desenvolver a presente questão utilizamos a abordagem qualitativa com a realização de pesquisa de campo no Centro de Educação Quilombola Rosemary Medeiros Muniz da Silva com aplicação de questionários semiestruturados para os gestores e dois professores de Língua Portuguesa da escola (Da Fonseca, 2002).

Desta maneira, o artigo está estruturado primeiramente com uma breve introdução sobre a temática da investigação; debate teórico sobre o processo de escrita e leitura no contexto da *Covid-19*; estudo de campo numa escola da zona rural sobre os principais problemas enfrentados pelos alunos durante a

Covid-19 que dificultaram o processo de leitura e escrita, e por fim, uma reflexão sobre o objeto de estudo proposto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### AS PRÁTICAS DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DIANTE DO CONTEXTO DA COVID-19

Com a chegada da pandemia *Covid-19*, no início do ano 2020 no mundo, muitos foram os desafios na área da educação nesse período, com destaque para alfabetização das crianças que é correspondente ao ensino fundamental de várias crianças, entre 6 a 8 anos. Observaram-se assim inúmeros desafios, frente a uma realidade experimentada pela primeira vez por pais e educadores de diversas camadas sociais no contexto educacional (Scaff, 2022).

Segundo o autor acima mencionado, a mudança repentina da aula presencial para o “home-office” impactou pais, crianças e educadores pelo estímulo em alfabetizar os pequenos cidadãos. Não bastasse o desafio do distanciamento social na nova forma de regime das aulas, os educadores tiveram que se reinventar na criatividade e direção das aulas remotas, cabendo a maioria da responsabilidade educacional aos pais e familiares em organizar a rotina das crianças, como também reforçam os orientadores sobre a impossibilidade de manter as crianças de seis a sete anos atentas a uma tela por cerca de quatro horas seguidas.

Por conta disso, as crianças tiveram que se adequar a nova rotina, em meio às distrações que prejudicaram o aprendizado, como redes sociais, TV e a própria organização de horários, pelo fato de estarem em suas casas e não mais nas escolas.

[...], a alfabetização é um processo discursivo; a criança aprende a ouvir, a atender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) isso traz as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos (Smolka, 2003, p.63).

Assim, os principais contrapontos com a chegada da pandemia foram às oportunidades de ensino das escolas públicas e privadas, devido a ambas não terem a mesma estrutura para se adequar a esse novo modelo. Muitas esco-

las da rede pública não tinham recursos digitais, equipamentos e programas de ensino. Com isso, a discrepância entre a desigualdade social do país ficou ainda mais alarmante, gerando um impacto maior na educação e um atraso nas classes sociais que não tiveram acesso igualitário aos recursos de direito (Medeiros, 2021).

Lima (2021) fez uma análise pelo prisma psicológico das dificuldades de aprendizagem, mostrando que a desmotivação esteve presente em maior grau, por conta dos desafios sociais e educativos expostos na pandemia, tanto pelo lado educador, de pais e pelos professores.

A motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. (Burochovitch e Bzuneck 2004, p. 13).

Desta forma, criou-se um paradoxo na educação devido o processo de aprendizagem exigir interação humana e de relação com o mundo externo, em principal caso as crianças, que necessitam fortemente das relações interpessoais dos amigos e professores para consolidar seus conhecimentos. Crianças, por exemplo, que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem ou transtornos foram afetadas em maior grau durante esse período de pandemia (Lima, 2021). A falta do contato presencial teve maior gravidade para as crianças especiais, portadoras do autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outras necessidades especiais, pelo fato de ser imprescindível o contato pelo lado afetivo e educativo para amenização dessas maiores dificuldades. Devendo assim o ensino ser mais exclusivo conforme a individualidade de cada aluno (Lima, 2021).

Para Lima (2021) o papel do psicopedagogo teve maior abrangência devido o poder corroborar nas mudanças individuais e coletivas na nova realidade imposta na pandemia e nas consequências da pós-pandemia. Porém, a mudança do espaço de aprendizagem da sala de aula para os lares, implicou um novo desafio aos pais, observarem de perto o processo de aprendizagem dos filhos, compreendendo com mais clareza o desafio e superações dos educadores nessa nova realidade e assim estreitando a relação da família com a escola, tanto pelo viés psicopedagógico quanto estrutural.

As consequências dessas dificuldades de aprendizagem no regime remoto para as crianças das escolas públicas e privadas ficaram mais aparente, com o

retorno das mesmas no pós-pandemia e ainda deixam lacunas no ano atual. Desse modo, especialistas apontam necessário evitar a “segregação escolar”, como destaca os professores relatando as diferentes condições socioeconômicas refletiram no aprendizado dos alunos de formas distintas e que é importante no período de pós-pandemia inserir esses alunos juntos para trocar conhecimentos (Neto, 2021).

Neto (2021) ainda afirma que é necessário também dá importância às atividades físicas, durante esse período de retorno a alfabetização presencial, intercalando-os devido à sobrecarga gerada nas crianças durante o período da pandemia.

Nota-se, portanto, o quão está desigual e despreparado a sociedade em tempos de crises sanitárias, como a *Covid-19*. E por fim, ainda são notórias as repercussões incitadas tanto sociais quanto econômicas na área da educação, e perseveram até os dias atuais mediante políticas públicas para amenizar o impacto deixado na sociedade.

## **ENSINO NÃO PRESENCIAL/HÍBRIDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COMO ESTÍMULO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A pandemia que afeta o mundo todo (COVID-19) se expandiu e com eles novos problemas emergiram principalmente ligado ao distanciamento social, e com elas modificações tiveram que ocorrer no âmbito do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os professores passaram a utilizar recursos tecnológicos no ensino remoto, por meio de plataformas digitais, além de outras formas tecnológicas de fácil acesso tanto aos alunos quanto aos docentes (Dias, 2021).

O afastamento dos alunos de sala de aula, durante o período de pandemia, não significou o afastamento deles da escola. O ensino, na maioria de instituições, passou a ser remoto. Ele precisou ser remodelado e a concepção de educação foi ampliada pela utilização das tecnologias. Escolas, professores, alunos e famílias tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino em meio às incertezas e fragilidades causadas pela pandemia (Costa, 2020, p. 2).

Diante desse contexto, as escolas não estavam preparadas para lidar com tais problemáticas, entretanto, passaram a pensar em estratégias para atender os alunos a partir do ensino online. Desafios esses sentidos pelos professores que também não estavam habituados a essa forma de ensino, principalmente os de

Língua Portuguesa para lecionar a escrita e leitura nesse novo formato tendo, portanto, que se ajustar ao período de pandêmico que levou as pessoas inclusive os alunos a ficarem em casa em isolamento, obedecendo às regras sanitárias do período da COVID-19 (Dias, 2021).

Além da dificuldade encontrada pelos professores nas tecnologias digitais, outro desafio foi o retorno das atividades pedagógicas dos estudantes. Os professores relataram que grande parte dos alunos têm família com renda baixa, não tendo acesso à internet, notebook, tão pouco celular. Os professores investigados relataram que apesar do ensino híbrido e o ensino remoto está há tempos no Brasil, essa realidade ainda se encontra distante da educação básica (De Barros Lima, 2021, p.21).

Esse novo momento de adaptação também foi sentida pelos alunos que passaram a conviver com o acesso à internet, entretanto, nem todos tinham facilidade de manuseio da tecnologia e acesso em suas residências. Essas limitações reforçaram as desigualdades existentes no ensino brasileiro, dando ênfase na “desigualdade social, tecnológica e econômica” (Costa, 2020, p. 2).

Segundo Pinheiro (2020) para lidar com essas dificuldades de acesso e manuseio das plataformas digitais pelos alunos, os professores devem ser flexíveis, principalmente no que tange a infraestrutura tecnológica disponível, além de buscar entender e respeitar a realidade de cada aluno e as proposições pedagógicas de cada escola.

Para que os alunos pudessem assistir às aulas, os professores passaram a disponibilizar links que davam acesso online ao conteúdo das aulas, propondo também atividades que auxiliavam na interpretação dos textos. Em se tratando de caso de alunos que saíram do ensino fundamental diretamente para o primeiro ano do ensino médio coube aos professores colocá-los para analisar questões voltadas a escrita e leitura a partir de redações tendo como inspirações questões ligadas a realidade pandêmica em que estavam vivendo (Ferreira, 2021).

Além do papel dos professores, coube aos pais ajudar nesse processo de aprendizado dos seus filhos através do acompanhamento das atividades passadas pelos professores e na manutenção de hábitos/ horários para estudos, buscando assim não apenas ajudar na aprendizagem do aluno, mas na interação diante do contexto de isolamento social.

Portanto, os desafios no ensino diante do contexto da Covid-19 foram muitos envolvendo alunos, professores, pais e gestores para buscar alternativas para não comprometer o ensino- aprendizado dos alunos. Entretanto, com a

pandemia as dificuldades só aumentaram e evidenciaram os problemas ligados as desigualdades no ensino brasileiro. Assim, buscamos compreender de forma mais detida e aprofundada compreender os problemas enfrentados durante a pandemia pelos alunos das séries finais do ensino fundamental e que atualmente apresentam dificuldades da leitura e escrita.

## **CENTRO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA**

O Centro de Educação Quilombola Rosemary Medeiros Muniz da Silva foi fundado em 10 de junho do ano de 2018, possuindo atualmente 530 alunos matriculados, abrangendo 3 anexos (Monte Cristo, Santo Antônio e Vila Nova) e a sede que está localizada na Comunidade Quilombola Tingidor no município de Itapecuru Mirim no estado do Maranhão.

Na sede existe um total de 13 professores, dois gestores, uma supervisora e coordenadora, 150 alunos matriculados no ensino médio, sendo que deste total, 34 alunos estão no 1º ano do último nível (Figura1).

**Figura 1-** Centro de Educação Quilombola Rose Mary Medeiros Muniz da Silva.



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2022.

O prédio é cedido pela comunidade que já tem se mobilizado reivindicando junto a Secretaria de Educação do Estado a construção de uma escola para atender os filhos das famílias que lá possuem, além disso, de materiais como computadores e impressoras para dar suporte ao corpo técnico dos profissionais da educação local (Figura 2).

**Figura 2-** A estrutura da sala de aula.



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2022.

A escola possui um corpo docente da própria comunidade, assim como profissionais de cidades vizinhas que passaram no seletivo realizado pela Secretária de Educação, eles receberem capacitação promovida pelo Estado a fim de fortalecer a educação local.

### **O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA PARA OS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA DURANTE A COVID-19.**

No ano de 2019 quando começaram os primeiros casos de *Covid-19* os alunos foram orientados a ficarem em casa e assistir aulas online. Essa restrição levou os professores de todas as disciplinas e gestores da escola a repensarem as práticas de ensino visando diminuir os impactos que a pandemia já causava no aprendizado dos alunos.

Quando perguntado sobre as principais dificuldades da gestão para dar suporte ao aluno durante a *Covid-19*, o gestor da Escola aponta que os docentes enfrentaram dificuldades com as aulas remotas, planejamento de aulas e principalmente com as oscilações de queda de internet, bem como a falta de acesso pelos alunos a computadores e celulares para assistir às aulas. Nesse sentido, a escola solicitou junto a Secretaria de Educação a aquisição de equipamentos com internet para comunidade para facilitar o acesso dos alunos à comunicação com os professores.

Dificuldades na motivação ou atenção durante as aulas remotas. Professores também sofreram para se adequar a tecnologia e as

novas metodologias de ensino com isso tiveram que se adequar as dificuldades das limitações. Tudo isso levou ao atraso das séries escolares, os alunos apresentam dificuldades de interpretação (Relato de um gestor da Escola, realizado em 13 de novembro de 2022).

A Coordenadora da Escola também descreve que os alunos não estavam motivados e prestando atenção às aulas remotas, que os professores tiveram dificuldades a se adequar as tecnologias e novas metodologias de ensino, além das limitações dos alunos com acesso à tecnologia.

Os professores de Língua Portuguesa da escola colocam que com a pandemia os alunos ficaram desestimulados a estudar, principalmente sem o estímulo de políticas do governo, provocando o atraso da aprendizagem, principalmente no que tange o processo de leitura e escrita.

Durante a pandemia o aprendizado tanto do educador quanto do aluno foi fortemente prejudicado, ambos sem motivação durante as aulas. Devido à falta de apoio do governo em relação à tecnologia para as aulas remotas (Relato de um professor de Língua Portuguesa, realizado em 15 de novembro de 2022).

Sem a estrutura adequada os professores tiveram que priorizar determinados assuntos que fossem indispensáveis no processo de aprendizagem dos alunos e que auxiliassem no conhecimento gramatical para servir como base para a leitura e escrita, assim como a leitura compartilhada para averiguar o nível de dificuldade que cada aluno apresentava e a partir disso ir trabalhando com resumos a fim de diminuir essas lacunas.

Mesmo com tais estratégias, a falta de estímulo e preparo dos pais para auxiliar os alunos em casa durante a pandemia dificultava no processo de aprendizagem, juntamente com a distração e perda de foco que as redes sociais presentes nesses telefones móveis possuem aumentando desinteresse dos alunos. Muitas das atividades passadas pelos professores não eram entregues no prazo estimado, o que dificultava a compreensão do nível de aprendizado que os alunos estavam obtendo durante a pandemia.

Apesar dos esforços levantados com o propósito de diminuir o processo de leitura e escrita pelos professores de Língua Portuguesa da escola, tais problemáticas só aumentaram refletindo no cenário atual dos alunos que já retornaram as aulas presenciais, mas continuam apresentando dificuldades em ler e escrever

mesmo estando no primeiro ano do ensino médio, etapa em que o aluno teoricamente já deveria ter domínio dessas ferramentas (Figura 3).

**Figura 3-** Escola com restrições sanitárias no retorno as aulas.



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2022.

Com isso, os professores juntamente com todo corpo escolar estão medindo esforços para trabalhar essas problemáticas com os alunos. Uma das medidas que estão sendo adotadas é o retorno de conteúdos gramaticais que se perderam durante a pandemia a fim de estimulá-los em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou refletir sobre os principais problemas enfrentados pelos alunos do Centro de Educação Quilombola Rosemary Medeiros Muniz da Silva durante a *Covid-19*, que refletiram na baixa capacidade de escrita e leitura no período pós-restrição sanitária. Nesse sentido, foi constatado mediante as entrevistas que os professores não estavam preparados para lidar com os alunos de forma remota, a escola não tinha estrutura suficiente a fim de atender alunos que não possuíam acesso a celulares ou até mesmo cobertura de internet em suas residências. Outro fator levantado foi a baixa capacidade dos pais de incentivarem os alunos a manterem uma rotina de estudo.

Apesar dessas limitações, o corpo profissional da escola buscou dentro da medida do possível diminuir as lacunas no processo de ensino que a pandemia estava criando, solicitando junto aos órgãos competentes a disponibilidade de materiais que auxiliassem o aluno em casa através das aulas remotas. Além disso, os professores da disciplina de língua portuguesa passaram a criar métodos para

despertar o interesse dos alunos nas aulas de escrita e leitura. Portanto, a dificuldade que os alunos do ensino médio ainda apresentam de leitura e escrita atualmente tem ligações com tais problemáticas, porém já existe um esforço pelo corpo docente da escola para diminuir esse atraso na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Anais VII CONEDU- Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

DA FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

DE BARROS LIMA, Hommel Almeida; DA MOTA NETO, Ivaldo Barbosa. **Desafios encontrados pela docência no ensino remoto diante da pandemia: uma revisão bibliográfica**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 4, p. 15-28, 2021.

DIAS, Regina de Jesus; CUZZUOL, Rosanete. **Prática de leitura e escrita no contexto da pandemia covid-19: uma análise de ensino híbrido em uma turma de 1º ano do ensino médio**. 2021.

FERREIRA, Suzanna Neves; SANTOS, Kelly Aparecida Carrijo; MACHADO, Gean Fábio Carrijo. **Os desafios e as possibilidades para ensinar em tempos de pandemia: estratégias de ensino para o ciclo alfabetizador**. Revista Educação Básica em Foco, v.2, n.4, janeiro a março de 2021.

**PINHEIRO, Petrilson. Letramentos a distância na (e na pós) pandemia**. Revista Linguagem em Foco, v. 12, n. 2, p. 355-369, 2020.

NETO, Alberi. Caminhos para recompor aprendizado perdido na pandemia e ações em curso do poder público. **Diário Gaúcho**. Porto Alegre, 9, Abril, 2022. Disponível em: <<http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2022/04/caminhos-para-recompor-aprendizado-perdido-na-pande->

miã-e-acoés-em-curso-do-poder-publico- 23238915.html>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SCAFF, Arthur. Os impactos da pandemia da Covid-19 na alfabetização. **Revista Esquinas**, São Paulo, 5, janeiro, 2022. Disponível em <<https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/educacao/os-impactos-da-pandemia-da-covid-19-na-alfabetizacao/>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Cortez Editora, 2017.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.030

## BRINCANTE – O FILME: INTERFACES ENTRE CORPO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Emanuelle Justino dos Santos<sup>1</sup>

### RESUMO

O estudo argumenta a tese do corpo brincante de Antônio Nóbrega como fenômeno educativo. A metodologia adotada é a fenomenologia de Merleau-Ponty, na qual realiza uma interpretação perceptiva relacionada aos símbolos, imagens, emoções, palavras, cores, tons e narrativas do personagem Tonheta que configuram determinadas cenas do *Brincante - o filme*, tecendo algumas interfaces educativas do corpo brincante, do riso e da linguagem. À guisa de conclusão, a vivência do riso, através da apreciação fílmica, revela-se como possibilidade de sermos corpos brincantes, suscitando formas estesiológicas de experimentação de algumas expressões da cultura brasileira, fornecendo-nos novas pistas para uma educação mais sensível por meio do movimento do olhar, do sentir, contactando mais com a dança, a poesia, a festividade e a criatividade, aproximando-nos dos saberes ancestrais da cultura tradicional brasileira que preza mais o ser que o ter, a alegria que a tristeza, o social que o individual.

**Palavras-chave:** Antônio Nóbrega, corpo brincante, educação, riso.

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PpgEd/UFRN, [manulivros2023@gmail.com](mailto:manulivros2023@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

*Brincante* – o filme é um documentário cinematográfico, dirigido por Walter Carvalho, estreado em 4 de dezembro de 2014 e disponibilizado gratuitamente no canal do Instituto Brincante, no site do Youtube, desde 15 de abril de 2020. A narrativa lírica desta película fílmica é tecida por elementos poéticos do universo existencial e trechos das produções do multiartista brasileiro Antônio Carlos Nóbrega de Almeida, nascido em 02 de maio de 1952, na cidade de Recife/PE. Segundo Costa (2015), ele é visto um artista completo: brincante, cantor, ator, dançarino, mímico, músico e pesquisador da cultura popular, realizador de um trabalho artístico que muito tem a contribuir com a construção de uma identidade cultural brasileira através de suas obras, bens de grande valor cultural, que trazem a ressignificação estética do universo popular, especialmente do nordeste brasileiro e suas notáveis influências medievais, ibéricas, indígenas e africanas, dialogando com saberes populares que se contrapõem aos esquemas oficiais, industrializados, massificados pelo mundo midiático.

A apreciação do *Brincante - o filme* permite retomarmos o contato com personagens e canções de outras obras do artista como: *Brincante* (1992), *Segundas histórias* (1994), *Nove de frevereiro* (2005 a 2008), *Naturalmente* (2012) e *Húmus* (2013), compondo uma ressignificação de sentidos estéticos que resultou na produção da película em destaque e motivação deste escrito acadêmico.

O longa-metragem mistura ficção e realidade, provocando-nos múltiplas emoções, devaneios, expressões e pulsões, transportando-nos a um novo mundo, mobilizando-nos ao deleite apreciativo da bela expressão contemporânea da cultura nas diversas linguagens artísticas, eruditas e populares, com cenas teatrais, músicas, danças e poesias, repletas de símbolos, imagens, personagens e paisagens dos corpos brincantes. Os personagens principais são João Sidurino e Rosalina de Jesus, interpretados respectivamente por Antônio Nóbrega e sua esposa Rosane Almeida, encarregam-se de conduzir os espectadores pela viagem musical, visual, cênica, circense e dançante da película, configurando-se em uma epopeia picaresca e hilariante a partir das façanhas e aventuras do personagem Tonheta, carroceiro andante, que percorre as estradas do mundo conduzindo uma velha carroça.

Esse filme pode ser percebido como um objeto da cultura muito significativo por expressar *performances* e múltiplas linguagens das quais revelam diversos sentidos e significações da existência humana, tecendo interfaces entre

corpo, comunicação e cultura. Nessa lógica, reconhecemos o corpo como a expressão imediata do próprio sujeito. Já a comunicação como um processo dinâmico e mutável de interações entre as pessoas e o mundo. E a cultura como um mundo, um meio de convivências e criações de todos nós.

É por meio da linguagem, do movimento corporal que apreendemos o mundo e temos acesso aos códigos, signos e símbolos históricos, sociais, artísticos e culturais que são transmitidos, resgatados e ressignificados, de geração em geração, compondo nossa tradição, tecendo múltiplas narrativas e aprendizados, compondo um imenso vocabulário gestual, repleto de diversas experiências sensíveis que entrelaçam a nossa percepção de mundo, mesclando presente e passado, sagrado e profano, pensar e agir, sons e letras, expressões e emoções. Dessa forma, a linguagem nos humaniza e, portanto, ela também nos educa ao construir um mundo cheio de memórias, saberes e sentidos, com diversas cores, formas, sons, ritmos e tons que delineiam sentidos educativos de nosso viver.

Nesse envolvimento estesiológico com o fenômeno estudado, desenvolvemos esse escrito ensaístico tendo a intenção de compreender algumas interfaces educativas entre corpo, linguagem e educação através da apreciação estética da película Brincante - o filme, vista como um objeto da cultura no qual apresenta expressões múltiplas da tradição brasileira desveladas de vários sentidos do corpo que dialogam com a arte, a linguagem e a educação.

Percebemos, pela fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), o corpo como a expressão do próprio sujeito no mundo humano. Já a linguagem como um processo comunicativo, dinâmico e mutável; revelador das intenções corporais, sentimentos, conhecimentos, simbologias e interações entre as pessoas e o mundo. Já a educação é como processo de humanização, de transformação individual e social, de acesso aos bens culturais, um meio de convivências e criações de todos nós.

No portal de periódicos da CAPES, utilizando, inicialmente, a palavra “brincante” e identificamos que a maior parte dos estudos, revisados por pares, encontrados versam sobre muitas expressões e folguedos como Capoeira, Bumba-meu-boi, jogos e brincadeiras populares, entre outras manifestações, assim como também experiências educativas com as crianças em espaços formais e informais de educação. Algumas pesquisas dialogam com nosso objeto de estudo, porém tratam sobre: a compreensão de como esse artista e o movimento armorialista se apropriam e recriam a cultura popular, as reflexões da arte

armorial nas obras musicais do referido artista, as continuidades e discontinuidades do trabalho dele, identificando sua atual fase artística como pós-armorial.

Contudo, não encontramos nenhuma pesquisa que trate especificamente do *Brincante - o filme*, por isso portanto, consideramos que esse escrito coaduna com o movimento das transformações em curso do ato e da responsabilidade de pesquisar e enfrentar os desafios e as incertezas da contemporaneidade, especialmente no cenário de nossa educação brasileira. Isso leva-nos a compreender que o exercício reflexivo desse filme pode se configurar em outros horizontes educativos de experimentação corporal e comunicação intersubjetiva com o mundo da arte e cultura brasileiras através do contato apreciativo desta sétima arte. Impulsionando, assim, outros sentidos, novas emoções, afetos, estesias, estéticas e aprendizagens significativas. Tudo isso mobilizam novas linhas de força para a configuração de uma educação mais sensível.

Nesse sentido, permitimo-nos a fazer as seguintes interrogações: Como a obra *Brincante - o filme* traz fundamentos educativos para o corpo e a linguagem? Como o corpo brincante de Tonheta nos educa? Quais interfaces educativas entre o riso e educar o filme revela? Traçamos como objetivos de estudo: Interpretar a maneira de como a obra *Brincante - o filme* traz fundamentos educativos para o corpo e a linguagem na contemporaneidade. Compreender o modo de como o corpo brincante de Tonheta se revela como fenômeno educativo. Elaborar interfaces educativas entre corpo, linguagem e o riso que o filme revela. Dessa maneira, este texto está estruturado com esta breve introdução, seguida da descrição metodológica, explicando nosso recorte interpretativo do filme. Em seguida, evidenciamos as múltiplas linguagens do brincante e o corpo brincante de Tonheta, destacando a vida e a morte, tecendo, na forma de considerações finais, algumas relações sobre o riso, corpo brincante e a educação sensível.

## METODOLOGIA

Adotamos como método a atitude fenomenológica proposta por Merleau-Ponty (1999). Incorporamos um olhar descritivo, abrindo-nos às reflexões, sentidos e significados culturais no exercício apreciativo a obra *Brincante - o filme*. Nessa condição, focamos as atitudes da reflexão e assumimos a redução como suporte para compreender nosso objeto de estudo, criando as interfaces entre corpo e linguagem que possam configurar novos horizontes educativos.

A reflexão será fundamentada na experiência de contemplar as narrativas do filme, focando nossa atenção ao personagem do brincante Tonheta, permitindo que os espectadores do filme, bem como as próprias autoras do presente escrito, revivam em seu corpo e em sua alma as mesmas emoções e sensações do personagem (Pavis, 2011).

Na experiência atitudinal de apreciar o corpo e suas brincadeiras, danças, símbolos, imagens, cenário, figurino, sonorização, música, emoções, *performances*, palavras, cores, tons, foco narrativo e valores humanos que podemos perceber no filme (Lima Neto; Nóbrega, 2014), podendo haver, assim, a elaboração de uma consciência encarnada no mundo, repleta de significações que nos educam por meio do *Brincante - o filme*.

No ofício de refletir o irrefletido, dar sentido e traçar novos percursos interpretativos que não se afastam do mundo em direção a uma consciência unívoca; ela toma distância para ver nascer as transcendências, “[...] ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal” (Merleau-Ponty, 1999, p. 10). Tecer, bordar e distender os fios intencionais, permitindo a tessitura de um bordado, que é elaborado a partir do movimento de junção e separação das linhas de sentidos constitutivos do fenômeno de estudo, (re)convocando, assim, o sensível, o estesiológico e o lúdico dos brincantes que nos habitam. Em geral, essa obra apresenta sentidos diversos, energias diversas, fluxos de movimentos, narrativas que evidenciam nossa cultura, mobilizando, em suas lógicas, muitas indagações existenciais.

As bases metodológicas partem da noção de corpo e linguagem em Merleau-Ponty, tendo como pano de fundo a obra *Brincante - o filme* de Antônio Nóbrega. Para tanto, elencamos as seguintes obras de Merleau-Ponty: *Fenomenologia da Percepção* (1999) e *Signos* (1991) sobre linguagem. Para entender a arte, nos fundamentamos em Langer (2011) e Pavis (2011). Já no que se refere à cultura, à tradição e à *performance*, teremos como base as obras de Zumthor: *Performance, recepção e leitura* (2007) e *Introdução à poesia oral* (1997).

## AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DO BRINCANTE

A linguagem revela-se como fenômeno legítimo da comunicação, indo além da simples emissão de palavras prefixadas, textos, códigos lexicais, sig-

nos gramaticais da relação entre emissor e receptor, mas sim ela se configura como um impulso, uma intencionalidade do corpo de estabelecer um contato com o outro, de elaborar sentidos intersubjetivos. Como forma de conduta, a linguagem é expressão de ser, estar e conviver no mundo, mostrando-se como síntese afetiva da existência. A partir da fenomenologia, busca-se recuperar o movimento primordial do ato expressivo, como uma língua em estado nascente, no instante em que ela mesma se realiza enquanto expressão. O movimento de expressão da fala “[...] recorre à expressão emocional dos gestos para encontrar aí os primeiros indícios da linguagem como um fenômeno autêntico” (Furlan; Bocchi, 2003, p.448).

No texto *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, Merleau-Ponty (1991) entende a linguagem tem um poder que perpassa e ao mesmo tempo vai além das palavras ditas e não-ditas, abarcando os textos, contextos e subtextos dos acontecimentos, revelando-se como síntese da existência humana, reconhecendo-a como é fonte originária de sentido do pensamento, da cultura, da vida, assim como os principais trechos do *Brincante - o filme* também trazem signos emblemáticos das principais fases vida humana: nascer, viver e morrer. As múltiplas linguagens do brincante Antônio Nóbrega são expressas nos tons musicais, teatrais, dançantes e poéticos das cenas fílmicas, em todas elas, os sentidos dos signos gestuais são compreendidos, apreendidos e retomados intersubjetivamente pelo modo como cada espectador recebe a obra fílmica.

Nesse sentido, a arte configura-se como uma manifestação estética que tem o “[...] poder de comandar nossa contemplação e revelar um sentimento que conhecemos como real, com o mesmo ‘clique de reconhecimento’ pelo qual um artista sabe que é uma forma verdadeira” (Langer, 2011, p.421). Para essa autora, a arte é intuitivamente a escola de sentimento, o coração de qualquer cultura, a formulação da vida sentida e simbolizada de um povo. Dessa forma, *Brincante - o filme* se revela como um exemplar de linguagem significativa, dotada de um rico repertório cultural, conduzindo-nos a cenas repletas de ludicidade, diferentes significados e uma expressiva potência comunicativa que dialoga com os saberes da tradição brasileira, a vida cotidiana do povo e seus corpos brincantes.

Os corpos brincantes são artistas populares que se permitem a reelaborar suas existências, tecendo textos corpóreos, imprimindo códigos e símbolos reveladores de um imenso vocabulário gestual e ricas experiências sensíveis que entrelaçam sagrado e profano, pensar e agir, construindo um mundo cheio de

memórias, cores, formas, sons, ritmos e tons, que delineiam sentidos educativos de uma singular estética. Segundo Rezende (2007) e Costa (2011; 2015), desde 1970, em contato com Ariano Suassuna e sua participação no *Quinteto Armorial*, Antônio Nóbrega, um violinista de formação erudita, se dá conta da fortuna de elementos da cultura popular e passa a estudar, interpretar e dedicar-se aos saberes dos corpos brincantes intensivamente por uma década, desde então, até o presente momento, contabilizando meio século dedicados às manifestações, aos repertórios artísticos da cultura popular e todo o universo da tradição passou e passa a ser o mote principal de suas obras.

Antônio Nóbrega, segundo Rezende (2007) e Costa (2011; 2015), embrenhou-se nas narrativas do universo popular do romancista, do mamulengueiro, das rezadeiras, dos cordelistas, dos cantadores e dançarinos do Bumba-meuboi, do Cavalo-Marinho, da Marujada, do Coco, do Jongo, do Frevo, dos instrumentos populares e tantos outros folguedos e expressões dos brincantes, elaborando em seus cantos, danças e gestos, nas figuras, máscaras, fantasias e instrumentos musicais como a rabeca, pífanos, violas, tambores - todos em ligação com o espírito mágico da diversidade cultural, transformando-se, nessas aprendizagens corporais, uma extraordinária e satírica figura de brincante em suas múltiplas linguagens tradicionais que povoam as praças, os terreiros e as ruas de nosso Brasil.

No *Brincante - o filme*, identificamos as nuances biográficas do multiartista Antônio Nóbrega às cenas da película e seus personagens, que ampliam nossos horizontes, convidando-nos a celebrar a vida, o corpo, o movimento e a arte com a lírica dos diversos sentidos educativos expressos nas múltiplas linguagens do artista. Segundo Rezende (2007), a sua maneira de atuar é semelhante à do artista da *Commedia Dell' art*, o qual tem, em sua configuração no palco, as diversas artes em um só artista. Seu personagem Tonheta se mistura a influência de Klauss Vianna, a textos de Shakespeare, a cênica de personagens cômicos da cultura como: Chaplin, Oscarito, além das obras de Rabelais e Cervantes, entre outros.

É por meio da linguagem sensível e suas diversas expressões, entre elas, nas imagens do cinema que o mundo do gesto, da expressão corporal e da percepção configura uma forma de linguagem e suas diversas possibilidades de interpretação. No encontro do olhar com a significação, o corpo se expressa “[...] na poesia, na pintura, na sonoridade do mundo, no silêncio, na melodia, na repetição, na palavra, no gesto” (Nóbrega; Medeiros, 2009, p. 724). Assim, a

palavra também é corpo, gesto, linguagem, intenção e uma forma de comportamento, repleta de significações que transcende o fenômeno dado na percepção, transcendendo-se a si mesma, uma vez que seu movimento consiste sempre em ir além, nas fronteiras entre o visível e o invisível, sondando as relações entre si, o outro e o mundo. É por meio da linguagem corporal, do movimento expressivo, da fisionomia do gesto e sua *performance* que apreendemos a realidade vivida e temos acesso aos códigos, signos de comunicação, tecendo nuances sociais e artístico-culturais que nos humanizam. Portanto, ela também nos educa, construindo um mundo cheio de saberes para o nosso viver.

Nesse sentido, as múltiplas linguagens, as expressividades, as músicas, as danças, as palavras, as narrativas, o vocabulário gestual de Antônio Nóbrega ensinam uma forma peculiar de ser, agir, atuar, criar, sentir e estar no mundo. Como exímio *performer*, ele encena de maneira envolvente e contagiante, fazendo-nos mergulhar nas narrativas de nossa tradição. É dessa forma que somos projetados à narrativa do filme, haja vista que somos seduzidos potência de expressão desse artista em todas as cenas do *Brincante - o filme*.

Para Langer (2011), a percepção se dá como forma de aprendizado, gerado através de nosso envolvimento instintivo o sentimento que a obra nos afeta, bem como ela realiza uma abertura ao mundo simbólico e estético, instituindo uma primeira camada de experiência perceptiva do corpo, havendo um entrelaçamento entre a dimensão intelectual com a sensível. A percepção relaciona-se com o exercício de apreciação artística.

A forma estética, a expressividade da obra e sua dimensão simbólica exprimem a sensibilidade da arte. Langer (2011) escreve que a obra de arte é sempre um símbolo único; sua percepção é moldada pela imaginação que nos dá um mundo, um conhecimento, uma cultura. Pensar uma obra de arte faz com que ocorra uma organização de:

[...] nossas reações emocionais em atitudes com distintas tonalidades de sentimento, e estabelece uma certa amplitude para as paixões de um indivíduo. Em outras palavras: em virtude de nosso pensamento e imaginação, temos não só sentimentos, mas uma vida de sentimento (Langer, 2011, p. 386).

A apreciação do *Brincante - o filme* configura-se em uma experiência sensível na qual todas as funções vitais de nosso corpo – pele, fibras, artérias, músculos, nervos, etc. – são afetadas de modo que nossos olhos e ouvidos reagem, voltando-se a atenção integralmente para essa película. O corpo inteiro

é excitado e vibra intensamente, chegando a entrar em um estado de êxtase, porque certamente “[...] grandes excitações vindas de fora põem todo o sistema – músculos voluntários e involuntários, coração, pele e glândulas, bem como olhos e membros – em atividade inusitada” (Langer, 2011, p. 385).

O envolvimento, a disponibilidade e a contemplação da expressividade do *Brincante - o filme* proporciona um sentimento profundo, denominado de emoção estética que se estrutura em uma experiência sensível pertencente ao espectador. A emoção estética é, na verdade, “[...] um sentimento difuso de jovialidade, inspirado diretamente pela percepção de boa arte. É o ‘prazer’ que se supõe que a arte dá” (Langer, 2011, p. 410). Em meio a uma contemporaneidade complexa, paradoxal e mecanizada pela superficialização das relações, vemos que o contato com essa obra fílmica pode oferecer um novo olhar para o corpo brincante, a dança, a arte, a vida e a poesia. O cinema como experiência de potencialização de afetos e aproximação com a biografia do artista Antônio Nóbrega ao suscitar a viabilização de diversas oportunidades formativas e reflexivas que dialogam com a cultura brasileira e a valorização do corpo, entre elas, o palco das *lives* deram visibilidade a expressão das produções nobreganianas, como, por exemplo, do filme descrito neste escrito.

## O CORPO BRINCANTE DE TONHETA

O corpo brincante de Tonheta é um personagem hilariante criado e interpretado por Antônio Nóbrega no qual representa um palhaço, um brincante do riso. Ele é a síntese dos personagens cômicos da cultura, já citados anteriormente, inclusive tem como matriz criadora o Mateus do Bumba-meu-boi (Costa, 2015; Rezende, 2007). A linguagem cômica de Tonheta, suas presepadadas, seus movimentos corporais e trejeitos contagiam a todos os espectadores, despertando múltiplos sentidos estéticos, bem como transportando-nos a experiências de risos e prazeres, possibilitando, assim, a aprendizagem de sentidos múltiplos que nos levam a pensar na noção de linguagem como uma expressão artística, reveladora do entrelaçamento entre corpo, expressão, cultura, percepção e existência.

Segundo Costa (2015), a origem da palavra Tonheta vem do apelido de Antônio, Toinho, somado ao velho Faceta, personagem do Pastoril, gerando o nome deste personagem ímpar. O corpo *performer* de Antônio Nóbrega comunica as simbologias cultura brasileira, expressando uma rede de sentidos

relativos aos saberes e poéticas dos corpos brincantes em suas obras, bem como seu trabalho educativo no Instituto Brincante, juntamente com sua família e todo o corpo de professores e artistas participantes da instituição.

Como produtor de cultura, esse corpo brincante também se nutre de saberes da tradição ao mesmo tempo que compartilha tais saberes, valores, hábitos e comportamentos para seus pares a fim de que algo persista, seja conservado e ensinado, mesmo que parcialmente, no decorrer da evolução histórica das gerações humanas.

Para Zumthor (1997), a tradição, mais do que um produto cultural, remete a uma construção científica e a um discurso sustentado por ideologias sociais, por isso, sendo uma tarefa árdua de conceituá-la. Ao circunscrevê-la no plural, considera as situações existentes entre o presente e o passado, trazendo a ideia de que as tradições se situam como:

[...] maneiras diversas de vivermos juntos a profundidade temporal, critérios possíveis de uma tipologia das culturas... e das poesias. "Tradições": respostas múltiplas ao desafio que nos lança a fugacidade de tudo o que designa nossa linguagem, na ordem de uma percepção selvagem de nossa fragilidade, o equivalente de como age o trabalho na transformação do meio natural (Zumthor, 1997, p. 262).

Em seu estudo sobre a poesia oral, Zumthor (1997) entende a tradição como um tipo de cultura em que se dá por meio de uma rede de contribuições, ideias, percepções, costumes, saberes, memórias coletivas, nostalgias, saudosismos, hábitos e condutas dos ancestrais. A tradição tem função ambígua: ora nos propuliona, ora nos prende, delineando nossos conhecimentos e identidade coletiva, além de reorganizar nossas ações cotidianas, bem como ampliando o sentido da existência por meio do contato sensível com linguagem artística, dando-nos acesso à cultura e também nos constituindo como humanos. Ao argumentar sobre a tradição tendo como exemplo a língua humana, essa última:

[...] propicia a única possibilidade de fazer conhecer o nome e a conduta dos ancestrais, assim como a razão de ser do grupo no dia-a-dia; mas a palavra oral, interiorização da história, não se desenrola no tempo como uma sequência de acontecimentos; ela se sucede dialeticamente a si mesma, em constante reorientação de escolhas existenciais, alterando-se a cada vez que nela ressoa a totalidade de nosso ser no mundo (Zumthor, 1997, p. 263).

Pode-se comparar a língua como sendo uma coreografia, seus gestos são como palavras repletas de sentidos, que configuram frases e textos não escritos ou declamados, mas sim expressos pelo corpo no espaço-tempo da dança. Desse modo, o corpo de Antônio Nóbrega se funde ao corpo brincante de Tonheta, aproximando-se da noção de corpo próprio da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), que é relacionado a metáfora da obra de arte, revelando-se por meio da experiência sensível de seu movimento, sensibilidade e expressão criadora, ultrapassando as relações lineares ou mesmo exteriores a intersubjetividade e sensibilidade humana.

O corpo próprio mostra uma expressão sensível da vida, um modo de existência ambíguo e confuso com seus pares, reveladora de uma linguagem que vai além do visível e invisível, do dito e não-dito, sendo todos configurados por um drama único e complexo que entrelaça história, memória, cultura, simbologias, motricidade, sexualidade, expressividade, espacialidade e temporalidade.

No *Brincante - o filme* existem três momentos marcantes que correspondem aos períodos cruciais da existência humana: nascimento, maturidade e morte, que, conforme o pensamento de Langer (2011), a arte penetra profundamente na vida pessoal, nos sensibiliza, dando-nos energia, fazendo nos apaixonar pela obra e também sendo capaz de moldar nossa vida real de sentimento. Nesse sentido, o riso em diversas cenas do filme, bem como temos a oportunidade de refletirmos sobre os valores humanos e situações existenciais singulares que podem ampliar nossos horizontes existenciais, potencializando nossa percepção, bem como dando novos ensinamentos de enfrentamento da morte através do riso, por exemplo.

Experimentamos o riso ao sermos afetados pela comicidade de Tonheta como criança. a expressividade performática de seu corpo aproxima da metáfora do corpo como obra de arte, potencializando a noção de corpo próprio da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) ao se revelar por meio da experiência sensível de seu movimento, sensibilidade e expressão criadora, ultrapassando as relações lineares ou mesmo exteriores a intersubjetividade e sensibilidade humana. O personagem revela ter não apenas a fome de alimento, mas também a fome de degustar cultura e conhecimento.

Essa cena relaciona-se com o pensamento de Solci (2013), quando argumenta que somos todos canibais, devoradores do mundo, de saberes da cultura. A atitude do corpo desperta o mundo percebido, sua motricidade e sensibilidade não se separa da natureza e da história, atuando no mundo como presença

viva, originária, criativa, em movimento. Dessa maneira, o sujeito constrói seus próprios sentidos, é dependente da experiência do outro no mundo, criando e recriando a cultura, ampliando o processo de conhecer, sentir, pensar, agir, ser, transformar-se.

Devorar o mundo da cultura e da tradição, conhecer, aprender e humanizar-se faz parte do viver humano e está explicitamente ligada ao universo da Educação, uma vez que a linguagem mostrada e o estilo empregados por ele produzem e despertam sensações múltiplas, exigindo de nós, espectadores, encontrar os sentidos educativos do corpo brincante de Nóbrega em cena. De acordo com Rezende (2007), Tonheta sintetiza um palhaço, um brincante do riso, ao evidenciar o baixo corporal e o universo cômico, aliando, assim, seus conhecimentos sobre a cultura popular brasileira com os de outras culturas e suas formas artísticas como a música, o teatro, o canto, a mímica e a dança criando sobre esta uma codificação própria para exprimir sua arte.

Quando adulto, Tonheta apresenta-se como vendedor do “elixir da mandruga”, um poderoso líquido que satisfaz desejos, afetos, necessidades sexuais e vontades da libido. Dessa forma, vemos que toda a caracterização cômica do carroceiro andante, de Tonheta, deste personagem profano gira em torno de brincadeiras e “tiradas picantes”, conforme Vieira (2012), com fatores libidinosos, sem escrúpulos ou mesmo pudores, transcendendo a moral e as virtudes, bem como ultrapassando o real e permitindo o “faz de conta” e a inconseqüência, faz lembrar do Velho do Pastoril, que está intimamente relacionado ao mundo e as formas de manifestações populares, desde o espírito das antigas festas laicas e carnavais, com canções, brincadeiras, jocosidades, vocabulário grosseiro, “[...] até se tratando de atos comerciais, como venda de flores (laços ou outros objetos)” (Vieira, 2012, p. 103).

Na cena, Tonheta está usando um chapéu, camisa listrada, calça e cintos em tons terra e pastel, combinando com as cores do cenário, bem como vemos livretos de cordéis, bandeirinhas juninas, caixotes, carroça, cortinas, símbolos religiosos, como a imagem de Jesus Cristo. Somos impactados com a fala que segue:

*Estais com goteira no pulmão ou engarrafamento das artérias?  
Ferrugem nas juntas ou soltura nos intestinos? Vinde a Tonheta! Mas  
dirijo-me hoje aqui principalmente aos casais que já alcançaram um  
certo tempo de serviço. As vossas noites já não são mais as mes-  
mas? Foi-se aquele tempo da juventude em que o vosso colchão  
rangia desde a hora da galinha dormir até a hora do galo acordar.*

*O vosso problema já não é mais começar a segunda, mas sim terminar a primeira? Mas calma, calma... No interior desse pequenino frasco estão contidos alguns centímetros cúbicos do famoso elixir da mandruga. Eis aqui o bálsamo, miraculoso, [...] e versal contra as crises de falta e as crises de excesso. Pois pra obter esse formidável elixir, meus amigos, Hitler invadiu a Rússia e a Coluna Prestes invadiu a Bolívia. Foi pra obter esse elixir, meus amigos, que os Hebreus passaram 40 anos no deserto e os americanos invadiram o Iraque e o Afeganistão. Um gole apenas! Um gole apenas desse precioso líquido e os vossos corpos recuperarão as capacidades físicas dos velhos tempos. (Almeida; Carvalho, 2020).*

**Imagem 1** – Tonheta e a venda do elixir da mandruga.



**Fonte:** Brincante – o filme.

Nessa estética, Tonheta não traz apenas o Velho do Pastoril, mas também nuances de outros personagens cômicos da cultura, desenhando horizontes de significações lúdicas únicas, expressivamente singulares no modo de envolver o público e encantar com sua irrelevância, levando-nos, assim, parafraseando Sebastião (2016), ao devaneio, à imaginação ao transpassamos do real ao fictício de modo tão contagiante e repleto de sentidos, mostrando os desejos, os afetos, as pulsões, as ações de movimento.

Esse movimento se revela como uma linguagem, marcada pelo encontro do olhar espectador com a significação, não ocorrendo, desse modo, separação entre a expressão e o expresso, o ato e a significação. A expressividade do corpo *performer* de Nóbrega tem uma potência de sentidos capaz de nos afetar de múltiplas maneiras. Assim, reconhecemos que a própria gestualidade de sua

fala, amplia a compreensão da linguagem, relacionando-a com as experiências sensíveis do corpo e da existência. Essa fisionomia do gesto uma compreensão filosófica e artística que, segundo Nóbrega e Medeiros (2009), desvela o mito, a poesia, expressões sensíveis diretamente vinculadas à estesia do corpo. Assim, podemos considerar que a apreciação do *Brincante - o filme* traz múltiplos sentidos e ensinamentos que se aproximam do exercício educativo de abertura ao mundo da criatividade, cultura popular, imaginário, da ficção e especialmente do riso.

Assim, concordamos com Merleau-Ponty (1991), quando afirma que a percepção da linguagem traz um estilo de ver, portanto, já é estilizada, repleta de sentidos, expressões e percepções que o espectador nunca conseguirá decifrar por completo, pois as significações de sua expressão vão além da prosa dos sentidos.

A obra consumada não é portanto aquela que existe em si como uma coisa, mas aquela que atinge o seu espectador, convida-o a recomençar o gesto que criou e, pulando os itinerários, sem outro guia, além do movimento da linha inventada, do traçado quase incorpóreo, a reunir-se ao mundo silencioso do pintor, a partir daí proferido e acessível. (Merleau-Ponty, 1991, p. 52-53).

Por fim, a aventura interpretativa desta película traz pistas para refletirmos o sentido educativo do universo lúdico, da comicidade e da expressividade do corpo brincante de Tonheta como possibilidades educativas de elaboração de linhas de força e resistência aos desafios e sofrimentos existenciais do viver, haja vista que o contato com a arte de Antônio Nóbrega nos permite construir outros mundos e interações, bem como mobiliza-nos a encontrar novas inspirações para o conviver.

## O RISO E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL

À guisa de conclusão, entre as diversas emoções e sensações despertadas pela apreciação do *Brincante - o filme*, o riso se revela como cultura, expressão, linguagem, ou seja, como uma forma de comunicação de sentimentos, como possibilidade de sermos corpos brincantes, isto é, experimentação estesiológica do corpo no movimento de acesso às cenas do filme, como, por exemplo, das destacadas nesse escrito. Tais ensinamentos dão aos nossos corpos o acesso a múltiplas linguagens da cultura brasileira, sintetizadas nas *performances* de

Tonheta, interpretadas por Antônio de Nóbrega, revelando pistas para a elaboração de uma educação mais sensível e corporal.

As cenas filmicas narram poéticas de uma educação que potencializa nosso sentir, circulando ideias que reverberam, na tela do cinema, ensinamentos educativos de uma cultura que, segundo o filósofo Edgar Morin (2003), permite compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Aproximamo-nos das ideias desse filósofo para afirmar que coadunamos com o entendimento que a educação “[...] pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. (Morin, 2003, p. 11).

Junto a esses ensinamentos impressos na própria biografia dele, juntamente com o *Brincante - o filme*, podemos realizar o exercício educativo de poetizar não apenas o seu viver, mas também o nosso, no exercício de apreciação, vivência e contato perceptivo com a arte nobreganiana, que, em certa medida, pode nos educar em diversos sentidos, ajudando-nos, por exemplo, a melhor organizar a nossa corporeidade, aguçando nosso olhar e nosso ouvir, a acessar um rico conhecimento cultural, a lidar com nossas emoções cotidianas e viabilidades expressivas, bem como enfrentar os desafios contemporâneos com mais leveza e criatividade.

Segundo Morin (2003), é preciso reorganizar, contextualizar e englobar os saberes para reformar o pensamento de modo que seja mais importante uma cabeça bem-feita que bem cheia de informações. Assim temos o difícil desafio de reformar a educação levando em conta que vale considerar não apenas o diálogo entre disciplinas científicas, mas também dialogar com saberes da tradição. Em outras palavras, uma reforma na Educação que solicita uma nova união entre cultura científica e cultura humanística, a reforma do pensamento e o exercício do diálogo. Vemos esse diálogo vivo no corpo brincante de Antônio Carlos Nóbrega que não apenas dialoga com saberes acadêmicos, mas é uma pessoa antenada com a contemporaneidade, preocupada com a arte e a cultura brasileira, além disso, teve a oportunidade de conviver e, ainda hoje, dialogar com outros artistas, especialmente, os guardiões da tradição e da cultura popular.

Partimos da tese de que a arte do corpo brincante de Antônio Carlos Nóbrega se revela como potência educativa através dos sentidos estesiológicos existentes em suas produções de dança, poesia e, no caso desse texto, especialmente pela linguagem do cinema. Essas expressões trazem uma dinâ-

mica de ressignificação estética dos corpos dos artistas populares e dos saberes tradicionais, configurando uma educação sensível por meio do olhar, ouvir, dançar, cantar, atuar, dramatizar e movimentar-se no mundo. O artista expressa uma estética capaz de imprimir novos sentidos à cultura popular em seu corpo, revelando múltiplos ensinamentos que abarcam o mundo vivido dos artistas populares, dando visibilidade a esse rico acervo de conhecimentos tradicionais ainda, em sua maioria, pouco conhecidos em sua inteireza.

A noção de “corpo brincante” se refere ao mestre da tradição, ao artista popular brasileiro, cuja expressividade traz saberes, práticas, narrativas e expressões da arte popular, junto aos modos de ser e conviver que dão todo sentido existencial a uma determinada comunidade. Nesse escrito, vemos Tonheta como simbologia de um corpo brincante que, no movimento de suas *performances*, nos ensina sobre a importância de degustarmos cultura, bem como de nos permitirmos a dedicarmos aos acontecimentos mais efêmeros e importantes da vida, como o amor, os afetos, o riso e demais estesias do corpo, propiciando-nos linhas de fuga e resistência aos sofrimentos e tragicidade do viver. A educação sensível envolve pessoas, tecnologias, expertise e infraestrutura tanto para os professores, quanto para outras pessoas que se interessem pelo tema abordado.

Em consonância com esse contexto, percebemos que as relações entre a educação e o riso se dão pelos tons burlescos de Tonheta expressos também no seu enfrentamento diante da morte, diante dos diversos instrumentos apresentados pela Morte, personagem interpretada por sua esposa Rosane Almeida, Tonheta expõe seu desejo de “morrer de rir”. Logo, a Morte faz várias piadas, mas nenhuma delas atende a missão dela, mas sim funciona como uma maneira do brincante escapar dessa situação e seguir sua vida. Dessa forma, podemos ampliar nossa existência nos permitindo a experimentar mais o riso, o brincar, a cooperação, a autonomia expressiva, assim como a dar mais leveza ao nosso viver e à Educação, permitindo-nos a sermos cada dia mais brincantes e sensíveis às coisas simples do conviver.

O riso se apresenta como uma forma de educação sensível à vida, à arte, à cultura, à brincadeira, à festa, à livre expressão, ao corpo, à linguagem, à comunicação com o outro e o mundo, extrapolando a hierarquização, a dureza e labor, bem como as formalidades correntes, extenuantes e alienantes do dia-a-dia. Concordamos com Lopes (2020) quando afirma que o cinema se liga aos nossos desejos e afetos, pondo-nos em movimento, compondo, assim, significados às nossas experiências vividas com as imagens cinematográficas, isto é,

fazendo-nos sentir o movimento do fenômeno visto como se fosse nosso próprio. Nesse sentido, essa animação de vida traz impressões do que sentimos, do que realmente percebemos. Por fim, entendemos que há a configuração de uma educação mais sensível, que abre novos horizontes de significações para o corpo e seus gestos, especialmente, quando o cinema reconstitui o corpo das coisas do mundo, no momento em que participamos efetivamente delas, tal movimento transforma nossa subjetividade existencial, enquanto se entregam ao peso daquilo que vê e que pode habitá-lo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. N.; CARVALHO, W. **Brincante** – o filme. (Vídeo 1h31min31s). Canal Instituto Brincante. Publicado em: 15 abri. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HXpQwTFIfN8>>. Acessado em: 15 abr. 2020.

COSTA, L. A. M. **Antônio Carlos Nóbrega em acordos e textos amoriais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h4dh8/pdf/costa-9788578791865.pdf>>. Acessado em: 20 set. 2018.

COSTA, L. A. M. **Antônio Nóbrega em cartografias (pós) armoriais**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade. 2015. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB\\_ce7cffab28883c3b048daffdc1b8b73f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_ce7cffab28883c3b048daffdc1b8b73f)>. Acessado em: 01 jun. 2020.

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

FURLAN, R.; BOCCHI, J. C. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia 2003, 8(3), 445-450.

LIMA NETO, A. A.; NÓBREGA, T. P. Corpo, cinema e educação: cartografias do ver. **Holos**. Ano 30, v. 5 . 2014. Disponível em: <[http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2530/pdf\\_121](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2530/pdf_121)>. Acessado em: 20 set. 2020.

LOPES, R. R. O. Corpo, percepção e cultura de movimento no cinema de Carlos Saura. In: NÓBREGA, T. P.; SILVA, L. A. N. (Orgs.). **Olhar e ver: corpo em movimento**. São Paulo/SP: LiberArs: 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓBREGA, T. P.; MEDEIROS, R. M. N. A palavra é gesto: reflexões estéticas sobre o corpo. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.723-728, jul./set. 2009.

REZENDE, M. S. G. **Antônio Nóbrega**: um brincante. (Monografia de Graduação). Universidade Federal de Uberlândia. Curso de Graduação em História. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19365>>. Acessado em: 31 mai. 2020.

SEBASTIÃO, M. L. **Corpo e expressividade no cinema de Charles Chaplin**: notas sobre o conhecimento da Educação Física. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em Educação Física. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22152>>. Acessado em: 10 jun. 2020.

SOLCI, A. T. P. L. **Somos todos canibais**: antropofagia, corpo e educação sensível. 2013. 237 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal/RN: UFRN, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14483>>. Acessado em: 20 abr. 2020.

VIEIRA, M. S. **Pastoril**: uma educação celebrada no corpo e no riso. Jundiáí/SP: Paco editorial, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.031

# LEITURA LITERÁRIA: PERCURSOS DA NARRATIVA URUPÊS PARA ALUNOS SURDOS

Thaís Fernandes de Amorim<sup>1</sup>  
Geisa Gabrielle Santos<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho objetiva problematizar práticas de leitura do texto literário com alunos surdos, bem como a importância do gênero literário ao longo da formação de alunos da Educação Básica e do Ensino superior. Tal reflexão é parte das ações desenvolvidas com alunos da graduação de Letras LIBRAS, pesquisadores atuantes do Grupo de Pesquisa *Literalizando* – CNPq/UFRA-Universidade Federal Rural da

1 Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Literatura Infantojuvenil: um corpus linguístico literário-PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Líder do Grupo de Pesquisa *Literalizando* – CNPq/UFRA. Integrante do grupo de Pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Coordenadora Adjunta do Projeto de Extensão Semeando Textos – UFRA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Encantarias da Palavra – UFRA. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: [thais.amorim@ufra.edu](mailto:thais.amorim@ufra.edu).

2 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE (2007) e Especialização em Gestão de Recursos Humanos pela UPE (2009). É Especialista em Gestão Pública - Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF (2016). Mestra em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - PPGFPPI UPE (2023). É Professora da Rede Municipal de Educação de Juazeiro - BA desde 2012 e atualmente na referida Rede, ocupa a função de Assessora de Formação - Ciclo da Alfabetização. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Continuada, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, Educação infantil, EJA, Políticas Públicas Educacionais, Práxis Pedagógica, Narrativas e Experiências Docentes e Educação à Distância - EaD. É associada a ANPEd - Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação, a ABAIf - Associação Brasileira de Alfabetização e a ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino. É integrante do GEPESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e Não Escolar no Sertão de Pernambuco. E-mail: [geisa.gabrielle@gmail.com](mailto:geisa.gabrielle@gmail.com).

Amazônia – UFRA e alunos do EJA participantes do programa Residência pedagógica, sub projeto *Letramento Literário: pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Literatura* – CAPES/UFRA. Para tanto, buscou-se as discussões de Dolz e Schneuwly (1997), Bakhtin (2003), BNCC (2017) Beaugrande (1997), Soares (2002) e Cosson (2018) para fundamentar as discussões acerca do fazer da prática de leitura literária, um caminho possível e necessário não somente na educação básica, mas no Ensino Superior também; bem como as inquietações levantadas por Carvalho (2019), a respeito da Literatura para alunos surdos. O percurso metodológico é pautado na pesquisa qualitativa, tendo em vista a observação da ação de trabalho com o texto literário, a saber a obra pré-modernista “Urupês”, de Monteiro Lobato, e seus possíveis desdobramentos, tais como o estudo dos períodos literários – Modernismo e Pós modernismo, com vista a desenvolver um “caminho” metodológico para o letramento literário

**Palavras-chave:** Literatura, Texto literário, Formação Leitora, Alunos Surdos.

## INTRODUÇÃO

São inegáveis as discussões sobre a precisão de se (re) avaliar e (re) discutir as teorias, os conceitos e as práticas educativas que se articulam no meio acadêmico-científico sobre a formação educacional do público infanto-juvenil, sobretudo, quanto a não só o que se propaga em relação aos velhos e novos modelos de ensino-aprendizagem para a educação básica, mas também o que influencia no caráter diversificado das relações socioafetivas entre os esses atores sociais. Por isso, em uma sociedade que exclui grande parte de sua população jovem (imerso imprescindivelmente numa conjectura técnico-informacional múltipla) e que lhe impõe profundas diferenças socioeconômicas, urge que a questão da escrita e da leitura seja vista como **total prioridade** pelos entes responsáveis pelo processo formativo-educativo, em todos os seus níveis de atuação e formação educacional.

Assim, a partir dos referidos pressupostos, cabe notar certos aspectos que envolvem o ensino das línguas, bem como o letramento da literatura. De acordo com Marcuschi (2008), sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino da língua deve “dar-se através de textos (BRASIL, 2018, p.51)”. Com essa orientação, entende-se que um dos objetivos da escola é “levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (BRASIL, 2018, p.53). Do mesmo modo, os PCNs enfatizam que 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, literários ou não.

Assim, o texto, como forma natural de acesso à língua, deve ser considerado “tanto em seu aspecto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (BRASIL, 2018, p.61). Todavia, esses parâmetros ainda desconsideram as realidades que compreende “o leitor e produtor” de textos, haja vista que, nesse contexto, não permeiam a realidade de todos os indivíduos, visto que os texto literários, com grande abrangência no contexto escolar, assim como a escrita e a leitura da língua materna. Com efeito, considerando que o processo de ensino/aprendizagem da literatura também precisa atentar para esse viés, torna-se importante que esse processo esteja baseado em propostas interativas. Isso posto, é notório que há, nas instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, uma carência do processo discursivo de cons-

trução do pensamento simbólico, essa experiência de letramento literários para o público surdo, de início, apresenta-se desafiadora, mas persistente quanto à natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Outrossim, o Brasil chega a 1/3 do século XXI ostentando índices altíssimos de analfabetismo funcional, em várias áreas do saber, promovendo, assim, uma sociedade cujos jovens são excluídos dos processos político-sociais que norteiam o país, em função, dentre outros, pela carência de saberes, principalmente os de cunho interpretativo. Portanto, a experiência com os mais variados contextos durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita, possibilita ao jovem, ouvinte e não-ouvinte, adquirir uma postura ética, reflexiva, consciente e participativa na vida em sociedade – interpessoal e laboral –, por meio das suas experiências com o texto literário, com as ações colaborativas nas atividades em grupo, com o protagonismo do fazer científico e sobretudo com a promoção da empatia, da postura inclusiva e do respeito às diversidades.

Assim, o letramento literário concretizar-se-á por meio das linguagens verbal e não verbal, em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Para tanto, far-se-á a apreciação estética do Pré-modernismo, enfatizando-se o estudo da tipologia narrativa, a partir da leitura e análise sociocultural do livro de contos *Urupês*, de Monteiro Lobato, dialogando com as diversas linguagens, dentre as quais a literatura, o desenho e a fotografia.

Diante do novo projeto de ensino direcionado aos alunos do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), cabe ao à escola, mediante formação na área de Código, Linguagens e suas Tecnologias, aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, bem como ampliar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e a recepção de textos por nossos educandos, considerando-se, para tanto, também, o letramento em literatura.

Outrossim, cumpre ressaltar que o primeiro ponto fundamental para o letramento literário do surdo é aceitar a Libras como sua língua natural e concebê-la como sua principal língua de instrução. Deste modo, a língua de sinais assume o papel central na aquisição da linguagem, já que o educando apreende o mundo a sua volta através da visão, ficando por isso limitado a interagir com falantes da língua de sinais ou através da escrita, após se apropriar da L2.

Sendo assim, cumpre-nos ampliar as possibilidades de fruição, de construção, de conhecimentos, de compreensão crítica, de participação e de intervenção e participação político-social dos jovens (ouvintes e não-ouvintes), nos âmbitos da cidadania, da vida em sociedade e da inclusão no universo da literatura. Nessa perspectiva, apresenta-se o conto, *Urupês*, do escritor pré-modernista Monteiro Lobato, por se tratar de uma narrativa que introduz a imagem do personagem-protagonista Jeca Tatu apresentado pelo narrador como um sertanejo “característico”: lento, avesso ao trabalho, desprovido de cultura e desnecessário ao país. É assim que o narrador descreve o caboclo, um tipo de orelha-de-pau, um pequeno cogumelo, ou seja, um *Urupês*, traduzindo esta espécie de fungo, numa descrição que, trazida para o contexto do século XXI, rende uma discussão sobre a invisibilidade dos indivíduos a partir dos estereótipos criados por uma sociedade excludente e autoritária, o que se faz evidente para o debate a respeito de como “perceber o outro” e suas especificidades. Dessa forma, pretende-se propor uma experiência de letramento literário para alunos surdos a partir de algumas reflexões acerca da noção de letramento literário e, em sentido mais estrito, letramento em L2 para alunos surdos; abordaremos as dificuldades enfrentadas pelos surdos para ter acesso à Literatura de Língua Portuguesa, para, em seguida, propormos a publicação de obras literárias em um blog para os estudantes surdos.

Assim, objetivamos promover o letramento literário de alunos ouvintes e não-ouvintes (surdos), aprofundando os conhecimentos sobre a literatura, a leitura (verbal e não-verbal), a interpretação e a produção textual (verbal e não-verbal), e suas multimodalidades, em interface com outras linguagens e áreas do conhecimento, de modo a intervir em diversas situações que envolvem a vida em sociedade, com atenção para a inclusão. Ampliar, por meio das linguagens verbal e não-verbal, a sensibilidade estética, criativa e crítica dos alunos envolvidos (ouvinte; não-ouvinte); Estimular o protagonismo dos estudantes ouvintes e não-ouvinte (surdos) em projetos criativos e vivências individuais e coletivas de leitura; Utilizar conhecimentos literários e o pensamento crítico para intervir socialmente na formação dos alunos envolvidos, para que, por meio dessa experiência, sejam cidadãos mais empáticos, sociáveis e agentes multiplicadores de saberes,

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, na qual, propomos procedimentos didáticos para o ensino da literatura para surdos, tendo por base os critérios discutidos a partir dos objetivos propostos nesta pesquisa, associando com o suporte teórico utilizado, e aplicado com os alunos do EJA participantes do programa Residência Pedagógica, subprojeto *Letramento Literário: pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Literatura*.

Ao longo das questões suscitadas e trabalhadas na disciplina de Metodologia de Ensino de Literatura para surdos e do grupo de Pesquisa, pensamos na realização de uma atividade diferenciada para o ensino de literatura para surdos. Desejamos que desta ideia inicial surjam outras mais significativas.

A escolha da obra justifica-se porque a personagem de Jeca representa toda a miséria e atraso econômico do país de então, e o descaso do governo em relação ao Brasil rural. Jeca Tatu foi caracterizado por Monteiro Lobato como um homem desleixado com sua aparência e higiene pessoal, sempre de pés descalços e que mantinha uma pequena plantação apenas para subsistência. Sem nenhum tipo de educação e cultura, realidade ainda muito percebida nos caboclos deste século XXI, notadamente, em muitas comunidades da Amazônia. Também, por ser o pré-modernismo um momento da História da Literatura brasileira que marca uma transição estética, podendo ser observados elementos vigentes na literatura da época, e as inovações que se consolidarão a partir da Semana de Arte Moderna.

Nessa perspectiva, os alunos realizaram o estudo dos contextos históricos/culturais de movimentos estéticos; pesquisaram as representações sociais da literatura Pré-modernista; desenvolveram seminários, com produções criativas sobre o pré-modernismo e o conto Urupês. Após essa fase de interação com o contexto e com a obra, deu-se início à fase de construção de um portfólio, em linguagem verbal e visual, do conto em questão. Para tanto, os alunos-residentes/UFRA desenvolveram oficinas de LIBRAS, com intuito de evidenciar a datilologia / alfabeto e classes gramaticais (substantivos e adjetivos) em LIBRAS presentes na narrativa para otimizar a criação de uma proposta de recurso metodológico para o letramento literário de alunos não ouvintes: portfólio e painéis; após isso, as rodas de leitura acontecem para narração do enredo do conto Urupês em língua materna, LIBRAS / linguagem visual, com apreciação, análise e interpre-

tação do conto considerando seus aspectos políticos e socioculturais; por fim, a formação dos grupos para a produção de painéis e portfólio (releitura do conto usando linguagem não-verbal – LIBRAS e linguagem visual) para, assim, socializar os resultados e realizar com os alunos surdos da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, com a participação de intérprete de LIBRAS: alunos-residentes/UFRA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para identificar as condições de produção que nos orientaram e encaminharam, esboçaremos o contexto da leitura de literatura no Brasil para, em seguida, tratar de incômodos que nos conduziram à problematização e à escolha do tema da leitura literária em uma Escola da rede Estadual de Educação.

Sendo um importante aspecto do processo cultural, a leitura na sociedade moderna, afirma Zilberman (2009), está na base da aprendizagem, acompanhando a formação nas várias fases da vida escolar. A leitura, assim relacionada à escola como instituição de formação e de cultura, apresenta dois aspectos a considerar:

Se, pelo lado de dentro, a crise de leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes, pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam seu encolhimento e ameaçam substituí-la. Confirmando-se, pois, os elos entre a instituição ligada ao ensino e à prática de leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Portanto, como formar leitores com competência para a leitura de textos diversos? Já que ler vai além de gostar ou não, relaciona-se também em como os textos são apresentados, com a frequência em que somos estimulados às leituras. Estudiosos destacam que devemos provocar o interesse, estimular essa prática para que o envolvimento aconteça, pois as crianças vinculadas a diversas experiências de leitura são mais imaginativas e têm a fantasia despertada, justificando personagens e situações diversas de espaços poéticos e ficcionais. Assim, a formação do gosto é uma construção e requer um percurso de experiência de leitura, ampliado no convívio social, seja na escola, nos grupos de amigos, na família ou em coletivos outros. É o percurso de práticas de leitura que forma os gostos e permite ao leitor, em constante movimento, dizer que apreciam ou não determinada obra literária. Os estudantes necessitam estabelecer relação entre

o que leem e a vida e só assim, atribuindo sentido, identificam outros contextos e mundos, e continuam lendo.

Nesse sentido, a leitura significa conquista de autonomia e expansão do horizonte de expectativas (AGUIAR; BORDINI, 1993), sendo indispensável para que o indivíduo aprenda, construa conhecimento e desenvolva a sensibilidade e a imaginação. Consequentemente, a autonomia contribui para a formação do leitor. Sobre isso, Antônio Candido (1995) fala da importância da literatura para formar um sujeito crítico, trabalhando a sua humanização para viver em sociedade, sendo a leitura literária um direito humano fundamental. As pesquisadoras Bordini e Aguiar compartilham do mesmo pensamento.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se a fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. A literatura extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão da vivência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se inscreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 46).

Com essas palavras, as autoras dizem que o texto literário contribui para outros vieses também importantes para a formação dos estudantes. Assim, ampliando a função de ensinar conteúdos, a leitura pode enriquecer as possibilidades de sensibilização. Se assim pode o ser para os indivíduos ouvintes, por que não o poderia ser para os não-ouvintes, os surdos?

Assim, na Resolução CNE/CEB nº 4, em seu Art. 4º, de 2 de outubro de 2009, e a Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017 do Conselho Estadual-PA, em seu Art.81, é considerado Público-Alvo da Educação Especial, dentre os quais, “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, incluindo os estudantes com surdocegueira e múltiplas deficiências”. Tais marcos legais despontaram para discussões e planejamentos de como proporcionar, no âmbito escolar, práticas que pudessem oferecer uma educação com equidade para os estudantes com deficiência, dentre eles os surdos, em todas as áreas de conhecimento, justificando-se, pois, a evidencia do letramento literário também para esse público.

Outrossim, o Documento de Referência Curricular para o Estado, DRC-PA (2018), delega às instituições de ensino médio atenção à educação especial na

perspectiva da educação inclusiva, considerada, nesse documento, como “uma modalidade indissociável da educação básica, e que só tem a contribuir para a implementação exitosa do Novo Ensino Médio” .evidenciando-se a flexibilização metodológica como necessária ao apoio humano e didático que facilite as atividades escolares e o processo avaliativo a esse público-alvo, com a observância de que se faz necessário um instrumental a ser utilizado quando o estudante deficiente necessitar de um acompanhamento específico para aprimorar as dificuldades na aprendizagem e para a avançar no processo escolar. Este recurso pode ser utilizado pelos demais alunos da rede de ensino.

No que concerne ao ensino da literatura, outro aspecto contundente refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs (BRASIL, 1998), os quais propõem o processo de ensino-aprendizagem considerando os saberes relativos à área de conhecimento das linguagens, com foco no texto, de modo que, na escola, o estudante tenha acesso a diversificadas tipologias e gêneros textuais, ressaltando a função social da Leitura, ainda que isso seja sugerido com lacunas, em particular com relação à Literatura.

Mais recentemente, para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Pará, a Base Nacional Comum Curricular, a partir de agora BNCC, (BRASIL, 2018), orienta que o estudo sobre literatura não deve ser puramente metalinguístico, mas precisa estar envolvido “em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (BRASIL, 2018, p. 69). Para os anos finais do Ensino Médio, no campo artístico-literário, orienta-se que a leitura de literatura deve “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (BRASIL, 2018, p. 137). O documento destaca a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e escrita, buscando a função “humanizadora, transformadora e mobilizadora” (BRASIL, 2018, p. 137). E, por fim, explica que para garantir isso, é preciso a formação de um leitor capaz de se relacionar com as leituras, de desvendar sentidos, de firmar pactos com os textos. Assim como os demais documentos, a BNCC, em sua perspectiva tecnicista, desconsidera que não é possível uma formação de leitores críticos sem uma ampla experiência de leitura, que ultrapasse habilidades e competências.

Assim, um trabalho com leitura que vise formar o leitor mais completo, ou seja, além do espaço escolar, e compreenda bem o que se dispõe a ler, justifica-se pela importância de que os estudantes não-ouvintes percebam nela uma prática para participarem da sociedade, ao passo que ampliam seus horizontes. A partir da exposição a situações de leitura, esses estudantes podem se identificar, inclusive, querendo conhecer mais do universo literário. Portanto, à medida que a escola dissemine materiais culturais, eles serão expostos a experiências diversificadas. Por esta razão, nossas posturas teórico-metodológicas devem incentivar a ampliação do universo de leituras, criando espaços e sentidos para essa prática fundamental.

Nesse sentido, perspectivas como as do letramento literário e da teoria da Estética da Recepção (JAUSS, ISER, ECO), trabalhadas conjuntamente, podem trazer contribuições pedagógicas salutares, visto que consideram os estudantes e, acima de tudo, o papel dos educadores na produção de outras leituras e de sentidos nos processos de formação de leitores.

## O CONTEXTO, O GÊNERO, MONTEIRO LOBATO E URUPÊS

A literatura brasileira, nas duas primeiras décadas do século XX, apresenta-se em um contexto transitório do posto de vista sociocultural. Por um lado, ainda figuravam as influências das correntes estéticas do século XIX; por outro, percebia-se mudanças que apontavam para uma renovação estética, como um reflorescimento do nacionalismo e a busca de uma língua brasileira, mais coloquial, tal como se percebia na “fala do povo”.

Nesse contexto de manifestações surgem as produções de escritores que, sem constituir um movimento literário, criaram condições para a grande ruptura que se daria logo depois, com o Modernismo. Esse momento da literatura brasileira, nominado Pré-modernismo, contou com uma rica produção em verso e em prosa, cujo destaque, nesse projeto, é dado à prosa de Monteiro Lobato, com vistas ao conto Urupês..

Gênero literário explorado por diferentes literatos, o conto é um gênero que nasceu de tradição oral e há milênios faz parte da cultura de povos de todo o mundo. Contado nas noites de luar ou em volta das fogueiras, o conto primitivamente tratava de histórias de bichos ou de antigos mitos – os primeiros contos de que se tem registro são os de “As mil e uma noites”, obra que data do início do século IX. Todavia, mesmo com o passar dos séculos ir-se afastando da tradição

oral, o conto ultrapassou fronteiras temporais e chegou ao século XX mantendo seguidores e leitores, tornando-se um gênero literário requintado, cultivado por grandes escritores no mundo inteiro, dentre os quais o brasileiro Pré-moderno Monteiro Lobato, que publicou, além do primeiro deles, *Urupês* (1918), também *Cidades mortas* (1919) e *Negrinha* 1923, com recursos da Revista do Brasil, recém adquirida por ele e que ensejaria a criação da primeira editora Monteiro Lobato e Companhia.

## MONTEIRO LOBATO

Considerado um dos principais escritores pré-modernistas, Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo. Estudou Direito e atuou como advogado, mas foi como editor e escritor que alcançou projeção nacional. Foi um dos iniciadores da literatura infantil no Brasil e na América Latina, fundador da Editora Nacional e escreveu contos, romances e ensaios. Até sua morte, em 1948, Monteiro Lobato comprometeu-se com diversas causas nacionalistas, como a campanha do petróleo, e lançou diversos livros adultos e infantis. Sua obra mais conhecida do público juvenil é *Narizinho Arrebitado*, lançado em 192, pela Monteiro Lobato & Cia Editora, e que deu início à turma do *Sítio do Picapau Amarelo*. Lobato tornou-se um dos escritores mais consagrados da história da literatura infantil e juvenil brasileira.

Em sua produção destaca-se a obra de contos *Urupês*, a qual retrata o impacto social provocado pelo declínio da cultura do café na região do Vale do Paraíba, no interior de São Paulo. Apesar de o Brasil ter entrado no século XX, como uma jovem república, as estruturas sociais, econômicas e políticas do país ainda eram basicamente as mesmas da época da monarquia: os escravos, por exemplo, não foram absorvidos pelo mercado de trabalho e, nos centros urbanos, a mão de obra era proveniente da imigração de trabalhadores europeus. Ressalta-se, ainda, que período foi marcado por outras mudanças, como a criação de indústrias, a o surgimento de movimentos e bairros operários, a construção do Teatro Municipal e a formação de uma elite cultural que ia frequentemente à Europa e de lá trazia novidades artísticas. Essas mudanças marcam os primeiros anos do regime republicano, instaurado em novembro de 1889. Assim, a europeização tornou-se, na expressão de Mary Del Priore e Renato Venancio, uma verdadeira “obsessão” e, tal qual na maior parte do mundo ocidental, cidades, prisões, escolas e hospitais brasileiros passam por um processo de mudança

radical, em nome do controle e da aplicação de métodos científicos; crença que também se relacionava com a certeza de que a humanidade teria entrado em uma nova etapa de desenvolvimento material marcada pelo progresso ilimitado. A leitura de *Urupês*, portanto, é um bom começo para entender o contexto histórico que levou ao Brasil republicano que se apresenta hoje: Jeca Tatu, por exemplo, é o homem do campo real, que leva uma vida miserável nos rincões brasileiros e é praticamente ignorado pelos governantes. É lembrado pelos políticos apenas no momento do voto nas eleições: “O fato mais importante da sua vida é votar no governo. (...) Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhão de gatafunhos e que chama ‘sua graça’” (LOBATO, 1923, p. 30).

## URUPÊS E O JECA TATU

O livro *Urupês*, de Monteiro Lobato, reúne ao todo 14 contos e foi escrito em 1918, isto é, nas primeiras décadas do regime republicano (instituído em 1889) e apresenta como personagem principal o icônico Jeca tatu, cujas raízes estão em dois artigos escritos por Monteiro Lobato, intitulado “Velha Praga”, para o jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1914. Neles, o autor condenava as queimadas praticadas por caboclos nativos no Vale do Paraíba, interior de São Paulo, onde o escritor administrava a Fazenda Buquira, herdada do avô, o Visconde de Tremembé. Todavia, o caboclo de Monteiro Lobato não era em nada idealizado, ao contrário, trazia suas características negativas enfatizadas em seu símbolo máximo: Jeca Tatu.

Por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o final do século XIX e início do XX foram caracterizados – seguindo a moda da época – como sendo a *belle époque*. (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p.219) – a expressão *belle époque* significava “levar os benefícios da civilização para os povos `atrasados`. Ora, civilização, nesse sentido, era sinônimo de modo de vida dos europeus da Belle Époque” (SEVCENKO, 1989, p.123-124). Avenidas largas, ruas bem iluminadas, teatros, jardins e tudo que fizesse referência aos europeus, sobretudo aos franceses. Em bordéis, as meretrizes mais procuradas eram aquelas com aspectos afrancesados e se tivesse sotaque melhor e mais valorizada seria. Segundo o autor:

[...] o que ocorreu neste período foi [...] a introdução no país de novos padrões de consumo, instigados por uma nascente mas

agressiva onda publicitária, além desse extraordinário dinamismo cultural representado pela interação entre as modernas revistas ilustradas, a difusão de práticas desportivas, a criação do mercado fonográfico voltado para as músicas ritmadas e danças sensuais e, por último mas não menos importante, a popularização do cinema. (SEVCENKO, 2010, p.37).

Apesar deste clima de otimismo havia uma face mais sombria nesse período, já que o início da república conviveu com problemas tais como crises econômicas, inflação, desemprego e superprodução do café. Além disto, a concentração de terras e a ausência de um sistema educacional abrangente levou os escravos libertos, em maio de 1888, a um estado de abandono. Neste sentido, o ideário cientificista, que entrou no Brasil no século XIX, contribuiu ainda mais como elemento de estigmatização de uma parte da população e o racismo emergiu como uma forma de controle, de definição de papéis e de reenquadramento dos ex escravos após a abolição da escravidão. Os padrões e ideias europeus serviram para manter a exclusão desta parte da população que, além de ser alvo do preconceito e da pobreza, foi também alvo de políticas de exclusão cultural, pois suas tradições passaram a ser perseguidas e combatidas (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010).

Influenciado pela sua experiência como fazendeiro e pelos “[...] modos de pensar da Belle Époque: o cientificismo e o liberalismo” (SEVCENKO, 1989, p.83). Lobato escreveu dois artigos para o jornal O Estado de S. Paulo. O primeiro deles como uma denúncia do hábito caboclo de realizar queimadas e o segundo com o objetivo de traçar o perfil desse caboclo interiorano paulista – o emblemático Jeca Tatu. Os artigos se intitulam, respectivamente, Velha Praga, escrito e publicado em novembro de 1914 e Urupês, em dezembro do mesmo ano. O título Urupês, que Monteiro Lobato deu a seu artigo, faz referência aos “cogumelos parasitários que nascem em madeira podre”. (AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA, 1997, p.50).

Nos termos de Saliba (2010), a representação da sociedade brasileira pela dimensão cômica mostrava que o privado não apenas se confundia com o público, diluindo-os, mas também criava um espaço para o indivíduo afirmar-se perante aquela espécie de vazio moral

Se havia caos nos países que sofreram com as consequências da Primeira Guerra Mundial, no Brasil Lobato localizava uma situação análoga, em termos de destruição: as queimadas e a complacência do governo com as mesmas, uma

vez que as possíveis denúncias de queimadas não encontravam eco junto à polícia, já que os que eram responsáveis pelas queimadas “são eleitores do governo e o patrão não arranha nada.” Lobato demonstrava, ao inserir este artigo na segunda edição do seu livro, que, para ele, Velha Praga seria uma espécie de antecessor de Urupês. Sendo assim, é como se ele, ao mencionar o artigo neste prefácio, sugerisse ao leitor que artigo e romance se complementavam.

Na contramão de vanguardas europeias, Monteiro Lobato procurou criar traços de uma literatura com a cara da nação, bem como deixou transparecer através da caracterização de personagens a dicotomia progresso/atraso a quarta edição de Urupês. No seu prefácio o autor retoma a explicação da primeira. Pede perdão ao Jeca Tatu, mas reitera que não nega o que disse:

Perdoa-me, pois, pobre opilado, e crê no que te digo ao ouvido: és tudo isso que eu disse, sem tirar uma vírgula, mas inda és a melhor coisa que ha no paiz. Os outros, que falam francez, dançam o tango, pitam havanas e, senhores de tudo, te mantem nessa gehnna dolorosa, para que possam a seu salvo viver vida folgada á custa do teu penoso trabalho, esses, caro Jéca, tem na alma todas as verminoses que tu só tens no corpo. (LOBATO, 1923, p. 11)

Jeca Tatu, o estereótipo do caboclo por ele criado, é tão preguiçoso que quando vai às feiras vender, leva alimentos que a própria natureza oferta, tais como pinhões, maracujás, cocos, guabiobas, orquídeas, bacuparis e jataís, restando apenas que os indivíduos estendam braços para colhe-los. Quando vai a vila leva consigo o filho na garupa, mais a mulher com outra criança nos braços, e também a companhia do cão Brinquinho. Sua casa de sapé e barro e, segundo Lobato, faz rir até ao João de Barro. Móvelia, nenhuma. Com muito esforço há um banquinho de três pernas, porque é inútil arrumar para quatro. Não há armários para roupa, tão menos para os alimentos. Lobato chega mesmo a imaginar os ancestrais deste caboclo e seus descendentes, usando as seguintes palavras: “Seus remotos avós não gosaram maiores commodidades. Seus netos não metterão quarta perna ao banco. Para que? Vive-se bem sem Ella” (LOBATO, 1923, p. 241).

Jeca Tatu, além disso, não possui, na visão do autor uma consciência política, ou melhor, ele vota, mas não faz ideia de em quem vota. O fato mais importante de sua vida é votar no governo, ocasião que o faz vestir uma roupa boa, “sarjão” furadinho de traça, entala os pés num calçado e sem gravata vai

exercer sua posição de cidadão. A sua religião é a mais primitiva pautada em superstições e sua medicina se volta a produtos naturais e crendices, e passa longe de médicos: “para bronchite, é um porrete cuspir o doente na boca de um peixe vivo e soltar-o: o mal se vae com elle água abaixo” (LOBATO, 1923, p. 249). Por último, o autor conclui que: “só elle não fala, não canta, não ri, não ama. Só elle, no meio de tanta vida, não vive.” (LOBATO, 1923, p. 254).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Barthes (1987, p. 35), o texto “produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa”. A leitura permitiu, entre outras coisas, a identificação subjetiva e emocional entre o leitor e o texto, como apontado nos excertos, mostrando que a partir da literatura também ampliamos as possibilidades de conhecer e de emocionar, nos termos de Candido (1995).

Nessa perspectiva, discutimos as condições sociais, geográficas e econômicas em que as personagens estão inseridas para ampliar as possibilidades de interpretação. As discussões sobre os contextos sociais das personagens e autor da obra foram relevantes para individualizarem-se num reconhecimento das condições marginalizadas a que muitos são subjugados pela sua condição na sociedade.

A perspectiva política em que Lobato representa o Brasil das primeiras décadas do século 20, mais criticando do que aplaudindo medidas governamentais, é extremamente atual. Assim sendo, a obra é símbolo de um país agrário, pobre, injusto e atrasado, o Jeca, que virou sinônimo do caipira ingênuo brasileiro, chega a seu centenário tão atual como na época em que foi lançado, segundo os especialistas na obra de Lobato: mensagem racista escondida em uma obra de arte famosa

Portanto, o que se produz qualitativamente na escola vai determinar o que será vivido para além dos seus muros, posto que o meio escolar precisa democratizar saberes, em especial na direção de valorizar as leituras de todos, dando voz aos estudantes. Ao fazê-lo, como demonstrado pelo recorte apresentado, pode-se perceber o reconhecimento do texto que leram como produção complexa, mas, ao mesmo tempo, relacionar e reconhecer o valor estético e cultural da obra. Examinar essas pautas emergentes exige reflexão sobre o significado

da educação e da escola na sociedade atual, uma vez que as mudanças históricas produzem desigualdades sociais, políticas, étnicas, econômicas e culturais.

Para formar leitores que interagem na escrita e/ou na oralidade com os textos literários, acreditamos na necessidade de incentivar os estudantes a descobrir outras leituras, assim como a valorizar todas as relações que se estabelecerem com o que leem. Para tanto, deve ser garantida aos jovens não-ouvintes paraenses, também por meio do letramento literário, uma visão problematizadora e contextualizada do mundo e, com ela, possibilidades para conciliar o local com o global solidariamente.

Como apontado, os documentos oficiais normativos explicam a abordagem do literário valorizando o seu estudo, ao afirmar que “a literatura contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BRASIL, 2018, p. 137), mas o fundo tecnicista reduz a força do reconhecimento da importância formativa da leitura literária.

Logo, vemos que nesses documentos, quando se trata de Literatura, retomam, em larga medida, a ideia de humanização definida por Candido (1995). Falamos disso aqui para apontar que os estudantes se sensibilizaram com a narrativa, se relacionaram com o que leram, se incomodaram com a situação da personagem. Para a formação de práticas leitoras na escola, é preciso políticas públicas que concebam a importância social da leitura como libertação e autonomia do pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. L. DE; CAMARGOS, M.; SACCHETTA, V. Monteiro Lobato : furacão na Botocúndia. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 1997.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

CARVALHO, Luiz Claudio. **Lendas da Identidade**: o conceito de literatura surda em perspectiva. Curitiba: Appris, 2019

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

LOBATO, Monteiro. Urupês. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1923.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.032

# O USO DO INFINITIVO NOS STORIES DO INSTAGRAM: QUANDO A ORALIDADE NÃO CHEGA À ESCRITA

Maria Solange de Lima Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O uso do infinitivo constitui uma das diversas possibilidades de escrita social que conduzem os sujeitos a se expressarem e atuarem ativamente nos mais variados contextos e condições de produção ao expor ideias, posts e legendas através da linguagem escrita também a fim de promover, divulgar e alcançar público-alvo de maneira eficaz para atingir objetivos específicos. Com diversas funcionalidades, os Stories do Instagram conduzem os usuários a reunirem variadas publicações, dentre elas, textos que chamam a atenção de seguidores e que merecem uma reflexão em se tratando do uso da linguagem escrita, problemática que nos leva a analisar sobre divergências que não ocorrem na oralidade, mas que se dão na escrita de legendas. Neste artigo, nosso objetivo geral é analisar textos postados em Stories do Instagram, identificando o uso inadequado do infinitivo, desvios que não se cometem na fala, mas que ocorrem nas postagens do Instagram. Utilizamos Bakhtin (2016), Orlandi (2007), Fernandes (2007), Antunes (2003) e Koch (2020), como arcabouço teórico utilizado para a discussão em torno das necessidades de interação (orais ou escritas) dos sujeitos sócio historicamente constituídos pela linguagem. No aspecto metodológico, o trabalho tem natureza qualitativa de caráter descritivo/interpretativo, uma vez que os textos escolhidos são retirados de postagens diversas de Stories, vistas como uso social da língua em forma de enunciados escritos.

**Palavras-chave:** Uso do Infinitivo. Stories do Instagram. Oralidade e Escrita.

<sup>1</sup> Mestra em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, [maria.solange@aluno.uepb.edu.br](mailto:maria.solange@aluno.uepb.edu.br)

## ABSTRACT

The use of the infinitive constitutes one of the diverse possibilities of social writing that lead subjects to express themselves and act actively in the most varied contexts and production conditions by exposing ideas, posts and captions through written language also in order to promote, disseminate and reach target audience in an effective way to achieve specific objectives. With several functionalities, Instagram Stories lead users to bring together various publications, including texts that attract the attention of followers and that deserve reflection when it comes to the use of written language, a problem that leads us to analyze divergences that do not occur orally, but that occur when writing subtitles. In this article, our general objective is to analyze texts posted on Instagram Stories, identifying the inappropriate use of the infinitive, deviations that are not committed in speech, but that occur in Instagram posts. We used Bakhtin (2016), Orlandi (2007), Fernandes (2007), Antunes (2003) and Koch (2020), as a theoretical framework used for the discussion around the interaction needs (oral or written) of socio-subjects historically constituted by language. In the methodological aspect, the work has a qualitative nature of a descriptive/interpretive nature, since the chosen texts are taken from various Stories posts, seen as social use of language in the form of written utterances.

**Keywords:** Use of the Infinitive. Instagram Stories. Orality and Writing.

## INTRODUÇÃO

O Instagram, rede social criada por volta de 2010, conta com milhões de usuários para a publicação de imagens, seleção de filtros artísticos, compartilhamento de fotos e vídeos nos mais variados formatos sendo os Stories, um formato dinâmico de publicação efêmera para postagens temporárias.

O crescente número de usuários do Instagram faz com que suas funções criem potencialidades nos formatos de postagens, sendo os Stories uma maneira rápida e dinâmica de publicar fotos ou vídeos que duram 24 horas no perfil. Nos stories podem ser utilizados recursos de música, caixa de perguntas, enquetes, gifs e até mesmo testes, todos podendo ser acompanhados de textos.

Os textos, por sua vez, são utilizados nessa rede social com a função de legendas, para descrever os posts dos usuários e para dar mais clareza ao que está sendo postado. É comum, no ato das postagens, o uso de textos que descrevem variadas situações do cotidiano, algo que revela momentos do dia a dia e maior conexão pessoal com os seguidores dessa rede social. Nesse sentido, a escrita atrai uma visão interacionista que segundo Antunes (2003, p. 45) “supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias”.

A escrita em conjunto com a oralidade é usada nos diferentes contextos sociais básicos da nossa vida, seja no trabalho, na escola, no dia a dia, na família, na vida burocrática e na vida intelectual. Nesse aspecto, a escrita é tão interativa e dinâmica quanto a fala. Conforme Marcuschi (2001, p. 9), “são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

Diante da dinamicidade da linguagem, percebemos o quanto que as redes sociais têm constituído espaço de escrita social usadas para interagir a fim de impactar seguidores com engajamento e interação. Ao optar por qualquer funcionalidade do Instagram Stories, sejam: Boomerang, Filtros, Stickers, Enquete, Perguntas, Menções, temos ferramentas que podem acompanhar textos ou frases com uso do infinitivo.

A forma como os usuários têm legendado seus posts nos levaram a refletir sobre o uso social da escrita nos Stories e em se tratando do infinitivo, percebemos a insegurança no fazer nominal dos verbos no infinitivo, formados ou não por locução verbal. Por exemplo, um usuário do Instagram que resolve postar

o filho andando de bicicleta em uma praça do bairro, Escolhe a foto e escreve: “Ele adora anda de bicicleta”, comete o desvio de não utilizar o r do verbo andar que indica a ideia central da ação, acompanhado do verbo auxiliar adora dentro locução verbal. Ao levar esse exemplo para a fala (ou para a oralidade), o verbo principal não sofre inadequação porque o sujeito falante consegue articular sua pronúncia sem apagar o r do infinitivo nessa locução. Enunciados ou Posts dessa natureza serão aqui submetidos e interpretados à luz da morfologia para observarmos o uso inadequado do infinitivo em enunciados do Instagram Stories.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A grande preocupação recaída sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa reside em torno do trabalho com a leitura e com a escrita, elementos que contribuem, significativamente, para a formação do indivíduo, influenciando-o nas mais diversas formas de encarar a vida em sociedade. Diante desse contexto, torna-se indispensável que o aluno e também usuário de redes sociais, já no Ensino Fundamental II, consiga dominar as regras básicas da escrita, mas para que haja essa habilidade é necessário que a leitura esteja encadeada nesse processo. Para Antunes, como já se asseverou anteriormente (2003, p. 67):

A atividade da leitura complementa a atividade da produção escrita. É, por isso uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67)

Essas integrações entre leitura e escrita colaboram significativamente na formação dos sujeitos, de modo a ampliar seus conhecimentos. Tais conhecimentos são possíveis com a mediação direta do professor que deve considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio do aluno. É tarefa da escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os nove anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes, nas mais variadas situações.

É imprescindível, portanto, pensar a leitura como essencial na escola e fora dela, sobretudo, numa perspectiva de letramento como meio de se contemplar

um ensino discursivo e reflexivo da língua. Além disso, os textos, enquanto produtos de atividade de linguagem, devem agir permanentemente na formação social do aluno no viés da leitura, despertando assim, a construção de sujeitos e de sentidos.

Conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de língua portuguesa para o Ensino Fundamental

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.71).

Diante da orientação da BNCC, o ensino da língua portuguesa deve estar envolvido em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens em práticas situadas de linguagem. A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Ainda segundo a BNCC, em articulação com as competências específicas da área de Linguagens e de acordo a primeira e a segunda competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental, faz-se necessário:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p.87).

Nesse sentido, o ensino da língua deve se pautar no contexto social, histórico e cultural do aluno, mediante a realidade a qual pertencem, para assim

oportunizar a interação com a língua escrita como forma de ampliar seu repertório cultural com protagonismo na vida social, como atividade de assimilação, de conhecimento, de interiorização e de reflexão. Esta prática começa com a aprendizagem da leitura na escola, ampliando-se com as vivências do aluno:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, enquanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2004, p.7).

Desse modo, reconhecer a leitura como um instrumento de acesso à cultura e à realidade social, é reconhecimento primordial para o desenvolvimento da linguagem e da personalidade do aluno, enquanto sujeito da aprendizagem além de contribuir e facilitar o acesso à cultura escrita. Por meio da escrita, é possível desenvolver a diversidade de ideias, pensamentos e sua visão de mundo. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis para a inserção dos indivíduos na sociedade e, sobretudo, no universo da atualidade em que os cidadãos se sentem cobrados e inseridos no universo das tecnologias digital.

Dessa forma, o leitor, que é o destinatário final, procura compreender o texto escrito e as ideias do autor, o que possibilita a interação entre escritor-leitor, em uma postagem de rede social, por exemplo. A saber, essas duas competências (leitora e escritora) elegem o cidadão à qualidade de apto no mundo e para viver no mundo por elevar seu senso crítico e reflexivo.

A condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais, em consonância com essas práticas que oportunizam os alunos a viverem, mesmo antes de começar sua educação formal. Antunes (2013, p. 193) define que pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo.

Contudo, essas práticas não apenas motivam o aluno ao ato de ler e escrever, mas levam-no a reflexão sobre os propósitos dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e suas finalidades, dando condições de formar cidadãos letrados, ajudando-os na compreensão das características e intenções dos textos escritos.

Nesse sentido, ao ter acesso à escola, o aluno traz consigo sua leitura de mundo, o que o torna capaz de descrever o que já conhece. É nesse momento que o professor interfere no processo, orientando o aluno nos percursos da

linguagem escrita, e o apresenta variados textos, criando coordenadas para o estabelecimento da representação oral.

Antunes (2005, p. 94), assevera:

Como se vê, escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação. (ANTUNES, 2005, p. 35)

Nesse viés, o senso de compreensão é o ponto fundamental para que haja a clareza nos percursos da linguagem escrita. É preciso situar o que se pretende escrever diante das Intenções pelas quais se quer permear, para estabelecer articulações que façam ou dê sentido ao leitor. A atividade de escrever é, portanto, textual, tal qual falar, pois não se faz aleatoriamente, inclui a conveniência de formular e entender textos, enquanto usuários da língua. Diante de tantas definições sobre a atividade de escrever, aponta Antunes:

Escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação. Isso significa dizer que tudo o que é peculiar aos sujeitos, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai-se refletir nas escolhas a serem feitas. (ANTUNES, 2005, p.35).

Isso revela-nos que a língua não existe em função de si mesma, mas para dar sentido às escolhas linguísticas manifestadas no uso dos textos. Há, portanto, a necessidade de se permitir a entrada de gêneros textuais diversos na escola e considerar, em especial, aqueles que aparecem socialmente de modo que os textos e os discursos vão se ativando em torno dos conhecimentos já adquiridos.

Dessa forma, o ato de escrever sempre remete a outros textos implicados em outros dizeres, em outras vozes. Algo que nos torna sujeitos ativos e reflexivos imbuídos nos discursos que se dão nos conhecimentos já adquiridos, seja por intermédio do que já ouvimos ou em face do que já lemos e no convívio social dos conhecimentos partilhados. Por isso, “a escrita exige também aprendizado, persistência e uma prática constante para ser aprimorada e servir ao seu propósito, que é o de comunicar (ANTUNES, 2003).

O desenvolvimento da leitura e da escrita, como práticas sociais, embasa-se no pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão necessariamente relacionadas a determinados usos que se fazem da linguagem,

afinal, ao ler e escrever tem-se objetivos que levam a fazer uso da linguagem nas nossas diferentes práticas sociais.

Dessa forma, a prática da leitura e da escrita é muito importante para os indivíduos na perspectiva contemporânea da educação. Ambas precisam ser fortalecidas no espaço social, pois ler, interpretar e produzir textos são práticas sociais que devem ser ensinadas principalmente no contexto escolar. Por essas implicações, o professor de português deve intervir para que o trabalho com a leitura e escrita resultem numa intervenção positiva e transformadora para o ensino de Língua Portuguesa.

À luz da BNCC, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão,

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2018, p. 72).

As práticas leitoras no contexto da BNCC são assim, tomadas em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) ou mesmo ao som (música), que acompanha e em muitos gêneros digitais aperfeiçoa o reconhecimento das relações de reiteração, complementaridade ou mesmo de contradição entre o verbal e as outras linguagens, seria, portanto, uma estratégia para o ensino.

Independente sócio-histórico vivido, é tarefa da escola promover o ensino da língua cada vez mais voltado para o interesse pela leitura e escrita como fontes de informação e de aprendizagem, além do pleno reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais, mediadas pela linguagem, como ferramenta para a continuidade de aprendizagem fora da escola.

O ensino da gramática, por sua vez, requer que o aluno domine a língua para ter uma competência comunicativa e para a aquisição de novas habilidades lingüísticas conforme diz Travaglia

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não

em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (Travaglia, 2009, p.109).

Nesse sentido, a gramática se dá no uso e no funcionamento da língua em situações de interação comunicativa. É o que ocorre no momento em que um usuário do Instagram realiza postagens e seu(s) seguidor(s) interage(m) com curtidas, comentários ou outros tipos de reação que geram uma interação comunicativa na rede social.

Ao postar nos comentários, os usuários realizam a atividade da escrita, uma atividade interativa de expressão carregada de manifestação verbal, sentimentos, intenções e informações que se pretende (com)partilhar, desse modo,

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. (Antunes, 2003, p. 46)

Considerando o uso da atividade escrita no Instagram, o usuário o faz com a intenção de receber reações dos seguidores, ele sabe de sua existência mesmo não estando presente, estreita laços que os conduzem a uma constante interação, maior engajamento e conexão. Nas funcionalidades dos Stories, essa atividade torna as publicações mais dinâmicas, atrativas e criativas, além de alcançar novos públicos, melhorar a interação e estreitar laços entre os seguidores.

Depois de receber os vários comentários de uma postagem nos Stories do Instagram, por exemplo, o usuário do Instagram se sente impulsionado e motivado a lê-los, faz parte do comportamento dos usuários no consumo social da rede. Nesse caso surge a necessidade de imediata leitura dos comentários e legendas associados aos posts. Em se tratando dessa leitura, Kleiman (2011, p. 66) conceitua que “o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente”. Nesse aspecto, o leitor assume o lugar de seguidor e o autor está na pessoa do usuário responsável pela postagem.

Desta forma, a condição de sujeito social se constrói nas experiências culturais, em consonância com essas práticas de uso social da língua que oportunizam os usuários usarem o aplicativo todos os dias, permitindo que os seguidores se aproximem e interajam diretamente entre si. Antunes (2005, p. 94), assevera, “escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma

página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação”.

Retomando a ideia de postagem, a escrita surge toda vez que se tece um comentário na página do Instagram e por meio dessa (s) postagem (ns), surgem novos comentários por parte dos seguidores provenientes dos sentidos e das intenções dos que já interagiram, regulados pelos conteúdos já comentados por outros e que levam a novas apreciações.

Nesse viés, o senso de compreensão é o ponto fundamental para que haja a clareza nos percursos da linguagem escrita. É preciso situar o que se pretende escrever diante das intenções pelas quais se quer permear, para estabelecer articulações que façam ou dê sentido ao leitor. A atividade de escrever é, portanto, textual, tal qual falar, pois não se faz aleatoriamente, inclui a conveniência de formular e entender textos, enquanto usuários da língua.

Diante de tantas definições sobre a atividade de escrever, aponta Antunes

Escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação. Isso significa dizer que tudo o que é peculiar aos sujeitos, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai-se refletir nas escolhas a serem feitas. (ANTUNES, 2005, p.35).

Vale salientar que a língua não existe em função de si mesma, mas para dar sentido às escolhas linguísticas manifestadas no uso dos textos que se configuram aqui, em postagens e/ou comentários nascidos do uso da rede social. Desse modo, encontra-se espaços para os textos circularem em plataformas de redes sociais, dentre as quais, o Instagram.

Dessa forma, o ato de escrever sempre remete a outros textos implicados em outros dizeres, em outras vozes. Algo que nos torna sujeitos ativos e reflexivos imbuídos nos discursos que se dão nos conhecimentos já adquiridos, seja por intermédio do que já ouvimos ou em face do que já lemos e no convívio social dos conhecimentos compartilhados tão presentes também no âmbito das redes sociais.

Nesse contexto, o trabalho com a leitura e com a escrita além de contínuo, requer um olhar atento e reflexivo por parte dos usuários das redes sociais, visto que, ao fazer um post no Instagram, estes concebem a leitura do que foi anteriormente postado pelo seguidor e a escrita (no formato virtual) é tarefa primordial

na postagem dos comentários. Essa prática é muito importante para os usuários de redes sociais, pois ler, interpretar e publicar textos são práticas sociais que merecem ser praticadas em todo e qualquer ambiente, seja virtual ou presencial e assim seguimos fazendo uso da linguagem.

Nos diversos campos da atividade humana o uso da linguagem se faz presente. E partindo desse uso, conseguimos interagir com o outro no meio social em que estamos inseridos. Conforme afirma Bakhtin:

Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Desse modo, é no entorno de uma necessidade de comunicação social que há o uso multiforme da linguagem e esta, se efetiva no processo de interação sempre atrelada a formas socialmente estabelecidas que organizam a comunicação em diferentes campos de atuação discursiva. Nesse sentido, as práticas da cultura digital também possibilitam a escrita digital que surgem na interação usuário x seguidor pelas formas diversas de ferramentas disponíveis no Instagram.

De acordo com Rojo (2012):

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do Nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. (ROJO, 2012, p.37)

Ao fazer parte tão intensamente do cotidiano das pessoas, o Instagram é uma rede social que dissemina a tecnologia digital nos dias de hoje e dá plena liberdade para seus usuários fazerem postagens, stories e demais funções que são possíveis de acordo com suas várias ferramentas de uso. Diante do constante uso dessa rede social, as postagens via stories tendem a ser mais imediatas pela facilidade de levar ao público e em tempo real o conteúdo que se deseja postar.

Nesse cenário, o Instagram Stories é um espaço privilegiado para o usuário expor sua capacidade de produção com o propósito de seduzir os seguidores. O uso dos elementos linguísticos é um recurso essencial para a produção das legendas que ajudam a convencer o seguidor de que tal postagem é algo muito importante, indispensável e saudável e não o contrário.

Por se tratar de uma rede social, é no momento da postagem que o usuário expõe sua identidade, a começar pela publicação da sua imagem através das fotos, depois, expõe os lugares que frequentam, suas preferências, a faixa etária, sua classe social, e permite revelar sua formação, se mais escolarizado ou menos escolarizado, posto que a forma como descreve essa postagem é carregada de identidades que sugerem o modo como o usuário se comunica de acordo com o grupo social em que está inserido.

Sob o aspecto da Sociolinguística, que considera a língua em sua heterogeneidade, tal ciência prioriza a fala e os fatores de mudanças linguísticas, bem como o contexto social e o uso. De acordo com Bagno (2007, p.12),

Cada uso da língua, cada uma de suas variações e até mesmo cada ato individual de fala, é nesse sentido um acontecimento, exatamente como aqueles outros que, por sua importância cultural, viram notícias ou se tornam marcos históricos. (BAGNO, 2007, p. 12)

Diante disso, a Sociolinguística vislumbra o estudo e investigação da língua diante dos fatores que estão diretamente relacionados a cultura e a sociedade, ou seja, é a ciência que, dentro da Linguística, estuda a linguagem em seu contexto social e cultural em situações reais de uso, considerando a interação entre fala e sociedade nos seus diversos contextos.

Partindo desse pressuposto, a Sociolinguística considera os diversos fatores que constituem a língua usada nas mais diversas práticas sociais, cada vez que seus falantes se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. Ao postar no Instagram, fatores extralinguísticos são expostos no ato da escrita de legendas que descrevem os Stories e determinam variações sociais: status socioeconômico, grau de escolaridade, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais.

Alguns Stories foram cuidadosamente selecionados, com o intuito de mostrar neles, os casos de (não) uso do infinitivo revelando desvios que normalmente não ocorrem na fala do usuário, mas que se dão no ato das postagens escritas de legendas no Instagram Stories.

**Figura 01:** O uso do infinitivo em Stories do Instagram.



**Fonte:** Stories de Instagram

A postagem acima é o recorte de um story publicado no Instagram, no qual o usuário posta um prato com fatias de manga e escreve: “Uma manguinha de leve pra encerra a noite” como legenda. O que ocorre é que o verbo encerra não traz o r que o faz verbo na forma nominal de infinitivo e por não fazer referência a um sujeito determinado, apresenta uma ideia genérica portanto não faz referência a uma pessoa gramatical, o infinitivo nesse caso, é impessoal.

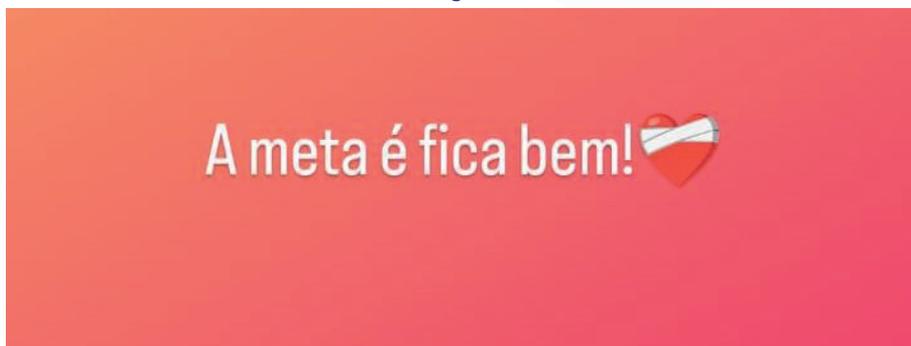
**Figura 02:** O uso do infinitivo em Stories do Instagram.



**Fonte:** Stories de Instagram.

Esse story traz uma divulgação em formato de texto e nele a legenda: “Passando para *revela* a nossa grande promoção...” o verbo está na 3ª pessoa do singular do modo indicativo e não traz o r que demarca a forma nominal de infinitivo. Desvios dessa natureza provavelmente não surgem na fala, nesse caso, o domínio oral desse usuário é cabido, já no ato da escrita digital, esse usuário coloca *revela* em vez de revelar que dessa forma também acarreta em um verbo transitivo direto (para revelar o quê?).

**Figura 03:** O uso do infinitivo em Stories do Instagram.



**Fonte:** Story do Instagram

Nesse Story, o usuário apenas expõe uma frase: “A meta é *fica* bem”, porém há inadequação da locução verbal e mais uma vez, as duas ações: é e fica, que devem ocorrer ao mesmo tempo perante o uso necessário do verbo auxiliar – que indica as flexões de pessoa (3ª pessoa do singular – ele) e tempo (presente do indicativo) – e um verbo principal – que indica a ideia central da ação praticada/ocorrida e sua forma nominal (infinitivo). Desse modo, o story deveria trazer a seguinte legenda: “A meta é ficar bem!”

**Figura 04:** O uso do infinitivo em Stories do Instagram.



**Fonte:** Story do Instagram.

Na legenda “*Bora pula* carnaval, há mais um desviado uso do infinitivo. Uma pergunta é feita de usuário para os seguidores e nesse caso o verbo *pulaem* vez de *pularnão* acarreta o infinitivo que indica uma ação ou estado. Assim como nos exemplos anteriores, percebe-se que os usuários não demonstram preocupação em obedecer às regras gramaticais e a falta de domínio do infinitivo leva a inadequação do que se escreve uma vez que a informalidade encoraja as pessoas a escreverem de forma deliberada, sobretudo, no espaço das redes sociais em uso.

## METODOLOGIA

No aspecto metodológico, o presente trabalho tem natureza qualitativa de caráter descritivo/interpretativo, uma vez que os textos escolhidos são retirados de postagens diversas de Stories, vistas como uso social da língua em forma de enunciados escritos.

Com o objetivo de analisar textos postados em Stories do Instagram, identificando o uso inadequado do infinitivo, desvios que não se cometem na fala, mas que ocorrem nas postagens do Instagram. elaborou-se essa pesquisa qualitativa, que busca as causas que envolvem o fenômeno estudado, subsidiada pela pesquisa-ação, com o propósito de analisar textos/legendas postadas em Stories do Instagram que chamam a atenção de seguidores e que merecem uma reflexão em se tratando do uso da linguagem escrita, o que nos leva a analisar sobre divergências que não ocorrem na oralidade, mas que se dão na escrita de legendas.

O corpus deste trabalho surgiu a partir da necessidade de melhorar a qualidade escrita de legendas e posts do Instagram com vistas a constituição do infinitivo, uma das diversas possibilidades de escrita social que conduz os usuários a se expressarem e atuarem ativamente nos mais variados contextos e condições de produção ao expor ideias, posts e legendas através da linguagem escrita.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em vista os constantes desvios observados em Posts do Instagram, sobretudo em legendas dos Stories, surgiu a necessidade de refletir e discutir sobre “O uso do infinitivo nos stories do Instagram: quando a oralidade não

chega à escrita”. A temática instigou-nos a elucidar sobre a forma como os usuários têm legendado seus posts em torno do uso social da escrita nos Stories e em se tratando do infinitivo, percebemos a insegurança no fazer nominal dos verbos no infinitivo, formados ou não por locução verbal.

Tendo em vista a necessidade de refletir e discutir sobre esse desvio, causado na rede social Instagram, percebemos que usuários pouco ou mais escolarizados cometem erros em posts quando precisa legendar fazendo uso do infinitivo e acabam destoando a escrita nas postagens sem mesmo cometer os mesmos desvios na oralidade, ou seja, falam adequadamente, porém, não escrevem dentro da organização gramatical.

A saber, o infinitivo representa uma das três formas nominais existentes, cuja característica é se apresentar naturalmente, para tanto, transmite a ideia de uma ação ou estado e dessa forma, desempenha uma função semelhante a um substantivo sem que indique temporalidade.

## CONCLUSÕES

As legendas dos stories, aqui coletados, revelam que o uso do infinitivo constitui uma das diversas possibilidades de escrita social que conduzem os sujeitos a se expressarem e atuarem ativamente nos mais variados contextos e condições de produção ao expor ideias, posts e legendas através da linguagem escrita. Seu uso no meio digital é também imprescindível, portanto, o infinitivo precisa ser usado na sua forma sem flexão quando não há um sujeito claramente definido, quando o verbo é regido por uma preposição, em locuções verbais e com alguns verbos causativos e sensitivos, mesmo sem formar locução verbal.

Em geral, na fala, há uma forte inclinação à regularização do infinitivo, em relação a escrita, ocorre o apagamento da letra r do verbo, essencial nesse processo, visto que o infinitivo transmite a ideia de uma ação ou estado. Dessa forma, desempenha uma função semelhante a um substantivo. No entanto, o infinitivo não dá nenhuma indicação sobre a temporalidade. Quem tem esse papel é o verbo da preposição principal.

Concluimos, portanto, que há pouco conhecimento gramatical por parte dos usuários que cometem desvios em postagens que cabem o uso dos verbos no infinitivo terminados em - ar, -er, -ir, uma das formas nominais do verbo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª Edição).

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso** - por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª Edição).

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

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2. Ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.033

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PEDAGÓGICA COM O GÊNERO CORDEL

Terezinha de Jesus Reis Vilas Boas<sup>1</sup>  
Maria de Nazaré Conceição Sena<sup>2</sup>  
Maria Bethânia de Lima Santos<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo incentivar o hábito da leitura e escrita por meio da Literatura de Cordel no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, para a promoção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar com as disciplinas Geografia, História, Artes e Língua Portuguesa com alunos ingressantes do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Optou-se pela abordagem qualitativa com método de pesquisa de campo com observação de aulas e uso de entrevista, tendo como participante uma professora de Língua Portuguesa do IFAM, Campus Presidente Figueiredo/AM, culminando para a organização de uma sequência didática em Zabala (1998) e de forma interdisciplinar a ser realizada em cinco encontros no Curso de Administração. Numa busca constante de compreensão da EPT, não só como formação técnica, mas sobretudo de integração dos saberes consolidados nas práticas, na contextualização e na interdisciplinaridade. Os resultados apontaram que as ações pedagógicas participativas desenvolvidas, com a utilização da Literatura de Cordel, na forma interdisciplinar, foram exitosas, pois incentivou o gosto por esse tipo de literatura, proporcionou conhecimento e hábito de leitura, apontando dados

1 Pós-Doutora em Educação pela UNIOESTE do Paraná (PR), terezinha.vilasboas @ifam.edu.br

2 Mestranda em Educação do PPGE da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, mariadenazaré@ifam.edu.br

3 Mestranda em Educação do PPGE da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, mbeclima@gmail.com

importantes para o debate referente às questões da pesquisa educacional, contribuindo para aplicação do método também em outros cursos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Cordel, Sequência Didática, Leitura, Escrita.

## INTRODUÇÃO

“ A leitura do mundo, precede a leitura da palavra [...]” como afirmou Paulo Freire (1985, p.9) muitos outros teóricos evidenciam a importância do ato de ler e de escrever na formação do aluno, habilidades imprescindíveis para aquisição de outros saberes. Desafios que têm exigido de muitos professores e teóricos pesquisas, leituras e projetos educacionais rumo a um ensino de qualidade, atribuindo, assim, à educação um papel transformador e de superação das contradições e desigualdades sociais.

Nesse movimento de transformação social, o acesso à leitura é de extrema importância para a aquisição de conhecimentos e formação crítica diante do mundo. Por isso, buscar meios de proporcionar o contato do aluno com a leitura e, conseqüentemente, do exercício da escrita têm sido exigências em diferentes áreas do conhecimento. Ao nos referirmos à Educação Profissional e Tecnológica, cuja forma inicial de acesso se dá pela formação integrada ao ensino médio, torna-se necessária a execução de atividade interdisciplinar dessas habilidades na sala de aula, para que contemplem o alcance da formação de leitores e de profissionais mais competentes para o mundo do trabalho e para cidadania.

É válido destacar o reconhecimento de que a formação de professores tem relevante papel na articulação e desenvolvimento profissional para a melhoria da educação. E referir-se à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio tem se configurado assunto de pesquisas em diferentes universidades, por se tratar de um tema que exige maiores aprofundamentos, considerando a amplitude de compreensão formativa para atendimentos às demandas dos cursos ofertados. Esse contexto de atividades humanas leva-nos a reflexões sobre a necessidade de consolidar estudos interventivos de ensino-aprendizagem na perspectiva de educação proposta pela EPT, cujas bases epistemológicas apontam para um agir mais integrado do educando.

Frisamos que esta reflexão amplia as pesquisas de cunho interventivo para promover o enfoque sobre ensino de Língua Portuguesa, sobretudo em leitura e escrita, a partir das discussões provenientes das disciplinas, em especial, a Didática Profissional, ofertada pela Pós-graduação em Docência para EPT ofertada pelo IFAM em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Tais inquietações com relação à aquisição de estratégias de ensino, para um agir mais

integrado de leitura e escrita, numa perspectiva interdisciplinar sempre estiveram presentes nas minhas trajetórias profissionais como docente, suscitando maiores aprofundamentos em estudos e busca por possíveis respostas. Assim, neste relatório, orbitam referências centrais em Freire (1985), Geraldini (1997), Marcuschi (2003), Possenti (2005), Fazenda (2008), Japiassu (1976), Comenius (2002); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, entre outros, que colocam entre suas temáticas principais de pesquisa, o enfoque sobre leitura, escrita e interdisciplinaridade, e ainda, auxiliam nas diretrizes educacionais para educação brasileira.

Trata-se, portanto, de um trabalho teórico em uma perspectiva crítica, centrado na pesquisa documental a partir de leituras de produção científica publicada em artigos, livros, dissertações, teses, Proposta pedagógica de curso (PPC)<sup>4</sup> dos cursos técnicos ofertados pela EPT. A metodologia utilizada foi de pesquisa de campo com observação de sala de aula e uso de entrevista com uma professora de Língua Portuguesa do Campus do IFAM em Presidente Figueiredo.

Com aprofundamento teórico, elaborou-se uma matriz pedagógica que permitiu direcionar as percepções sobre as dificuldades encontradas por (01) participante, neste caso, uma professora no ensino de Língua portuguesa, para posterior aplicação dos instrumentos de coleta de dados para discussões e organização do texto em projeto de intervenção. Para análise das questões apresentadas, seguimos o desenho interpretativo numa perspectiva crítica, na eminência de contribuir para ressignificação do processo de ensino na educação básica, particularmente, para a EPT, com a possibilidade de repensar os currículos instituídos, os quais, muitas vezes, não atendem às necessidades sociais contemporâneas. Todavia, temos a ciência de que as considerações desenvolvidas neste projeto não dão conta da complexidade da temática escolhida, porém, sinaliza uma tentativa de situar as questões emergentes no ensino e de sugerir caminhos para outros aprofundamentos.

4 O PPC, Projeto Pedagógico de Curso, é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso e apresenta características de um projeto, no qual devem ser definidos alguns componentes como 1. Concepção do Curso, 2.Estrutura do Curso: Currículo, corpo docente, corpo técnico administrativo e infraestrutura. 3. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso. 4. Instrumentos normativos de apoio (composição do colegiado, procedimentos de estágio, TCC, etc.). Fonte: Acesso em 06.04.2022-<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>

Por isso, neste relatório, apresenta-se o registro de uma proposta de intervenção em ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sobre leitura e escrita com o uso do cordel de forma interdisciplinar para Educação Profissional Tecnológica, gerada não só pelas exigências de um Trabalho Final de Curso (TFC) da Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a EPT, ou apenas para galgar o título de “especialista”, sobretudo por assumir o compromisso, enquanto educadora e pesquisadora, de buscar possibilidades pedagógicas para uma melhor atuação docente no incentivo à leitura e escrita, por considerar a importância dessas habilidades na vida do ser humano e, principalmente, por se tratar de um assunto recorrente na fala dos professores, pelas deficiências apresentadas pelos discentes, não só na oralidade, exposição de opinião, mas também no registro escrito das atividades escolares no âmbito da EPT. Dificuldades que se intensificaram no ensino remoto na pandemia da COVID-19.

No caminho para práticas transformadoras, buscam-se estratégias de ensino por meio do cordel numa sequência didática interdisciplinar, pelas vantagens da similaridade da fala do cotidiano e, principalmente, por ser um gênero textual acessível e de fácil compreensão para a leitura e releitura de diferentes contextos sociais e culturais. Possibilitando o diálogo com outras disciplinas, fomentando, assim, articulação com diferentes saberes e aquisição de autoria. A sequência didática engendrada com o uso do cordel, numa perspectiva interdisciplinar, abre caminhos para outras possibilidades de leitura e competência escrita. E, ainda, apresenta diferentes perspectivas de aprendizagem, fortalecendo a autonomia e a formação do senso crítico os quais são valores construídos por uma educação que valoriza o contexto social e cultural dos educandos (FREIRE, 1985).

Desse modo, torna-se imprescindível proporcionar aos estudantes aulas mais dinâmicas de Língua Portuguesa para aquisição dessas habilidades a partir do uso de gêneros textuais acessíveis como a literatura de Cordel, pelos traços marcantes da diversidade cultural brasileira, pelas possibilidades de entrelaçar e incentivar o conhecimento com outras culturas regionais do nosso país, emergindo diálogo com outras disciplinas como História, Geografia e Artes. Possibilitando um olhar mais livre e ampliado de leitura do mundo, conforme postulada por Paulo Freire.

Pensando na premissa de Paulo Freire quanto ao ato de ler e escrever a partir das experiências do cotidiano, estrutura-se uma proposta de intervenção pedagógica para auxiliar o trabalho docente na EPT, com vista à formação de

competências profissionais, no formato de uma Sequência Didática com o uso do cordel, com cinco encontros para mobilização da leitura e escrita em diferentes contextos e com auxílio complementar das disciplinas mencionadas.

Assim, adentrar nesse contexto de propostas pedagógicas para o ensino na EPT, requer esforço, sobretudo de compreender aquilo com o qual não estamos habituados, porque, muitas vezes, quebrar certos paradigmas no ensino, exige mudança, aprimoramento, compreensão e coragem. Principalmente, no ensino tampouco vivenciando, a saber, a Educação Profissional e Tecnológica. Por isso, subsidiada pela leitura de livros e pesquisas sobre a EPT, seus aspectos políticos e educacionais, tendo por base a reflexão de uma matriz pedagógica construída no campo da didática, possibilitou a percepção das fragilidades de leitura e escrita no âmbito do IFAM, pela voz de uma professora de Língua Portuguesa do Curso Técnico Integrado de Administração.

## METODOLOGIA

Optou-se pela abordagem qualitativa com método de pesquisa de campo com observação de aulas e uso de entrevista, tendo como participante uma professora de Língua Portuguesa do IFAM, tendo como lócus o Campus Presidente Figueiredo/AM, culminando para a organização de uma sequência didática em Zabala (1998) e de forma interdisciplinar a ser realizada em cinco encontros no Curso de Administração.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA GUARIMÃ: TECITURAS E LEITURAS EM CORDÊIS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Ao escrever sobre a proposta de uma Sequência Didática de leitura e escrita para implementação de um ensino mais contextualizado e interdisciplinar com o uso do Cordel na Educação Profissional Tecnológica, estratégia esta que surgiu pelo diálogo com uma professora de Língua Portuguesa para refletir sobre as dificuldades dos alunos ingressantes no Instituto Federal do Amazonas-IFAM, campus Presidente Figueiredo sobre as habilidades de leitura e escrita.

Ao tomar por base os elementos da didática profissional baseada em Comenius (2002) que a escola ofereça a todos, sem distinção, uma educa-

ção de qualidade, sempre na competência da arte de ensinar tudo a todos, no entendimento de que “[...] a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método” (COMENIUS, 2002 p.127) e subsidiada em Zabala (2010, p.38) numa perspectiva construtivista, socializadora e interdisciplinar “na busca de princípios que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem e que se articulam em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos”. Os embasamentos teóricos, aqui apresentados, têm em seus pressupostos implicações sinalizadas para o Ensino Médio Técnico Integrado.

Para o entendimento de sequência didática tomamos por base Zabala (2010, p.18) que pontua como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Este movimento de atividades ordenadas no Ensino Médio Técnico Integrado nos exigirá, constantemente, novas posturas e “ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa” (LIBÂNEO, 2002, p. 28). Nessa direção, Paulo Freire acrescenta que “[...] processos de ensino-aprendizagem é uma seta de mão dupla, de um lado, o professor ensina e aprende e, do outro, o estudante aprende e ensina” (FREIRE, 1985 p. 39).

A organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos documentos legais que a fundamentam, pressupõe a promoção de uma educação para a cidadania por meio da concepção do homem como ser integral tanto do ponto de vista existencial, quanto do ponto de vista histórico-social. Neste sentido, ao se pensar na relação aluno-escola-professor, pressupõe-se o engajamento de todos, em especial do professor que lida diariamente com o aluno na sala de aula, vivenciando as dificuldades de aprendizagem e, principalmente, por ser o mediador do conhecimento. A mediação pedagógica exercida pelo professor consiste em ampliar a cultura do indivíduo, com intuito de que ele possa intervir de modo crítico e atuante em sua realidade e através da interação com outros indivíduos, consiga refletir e transformar seu cotidiano. (CARDOSO; TOSCANO, 2011).

Na busca de uma socialização de saberes integradores e transformadores, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) preconiza no inciso I, do art. 36-b, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, direcionamento,

que posteriormente pôde ser implementado pelo inciso I, do art. 7 da Lei nº. 11.892/2008, para a educação desenvolvida na forma articulada ao ensino médio, diretrizes basilares que possibilitaram outras discussões para a implementação do processo de integração de saberes e linguagens ao Ensino Médio de forma transformadora e crítica. Isso pode ser constatado na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, ao exigir a formação de competências e habilidades por meio do ensino para que “os estudantes façam uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos” (BRASIL, p. 478, 2018).

Podemos inferir que é no Ensino médio que os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter (Brasil, 2018). E, levando em consideração esses aspectos, Antunes (2003, p.70) corrobora que a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético, e ainda uma atividade de acesso às especificidades da escrita.

Rangel (1990, p.38) acrescenta que “ler é uma pratica básica, essencial para aprender, nada substitui a leitura, mesmo numa época de proliferação dos recursos audiovisuais e da Informática”. Trazer atividades com as tipologias textuais para os alunos que envolvam a leitura e a escrita, se torna uma ação essencial para trabalho docente em qualquer componente curricular. Assim, a Literatura de Cordel é “capaz de contribuir para eliminar barreiras entre as disciplinas, provocar a interação e abrir múltiplas possibilidades de ensino e de aprendizagem” (SANTOS, 2016, p. 90).

Nesse processo interativo, a interdisciplinaridade busca estabelecer uma conexão com outras disciplinas, interligando os conhecimentos sempre com atitudes reflexivas e inovadoras, por isso Japiassu (1976), reforça que o trabalho interdisciplinar exige reflexões profundas e inovadoras obrigando a deixar de lado as posições acadêmicas tradicionais e apontam para um novo olhar, novas atitudes docentes e novos saberes. O conceito de saberes embasado por Ghedin (2000) é sinônimo de conhecimento, é sinônimo de experiência sistematizada e refletida, portanto, é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente.

Marcuschi (2003, p. 19) enfatiza no contexto sociointeracionista o conceito de gêneros textuais como “[...] fenômenos históricos profundamente vinculados à

vida cultural e social”. Fruto de trabalhos coletivos, os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Neste sentido, trazer o gênero Cordel como possibilidade de leitura e escrita traduz, na disciplina e no curso escolhido, possibilidade interdisciplinar para que o indivíduo-leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor de maneira significativa. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, podendo essa interação, transmitir leis de uma para outra. Atribuindo importância quando se trata do Ensino Médio Técnico Integrado, pois, ao realizar essa integração entre dois níveis de ensino, tornam-se complementares.

Diante do exposto, o qual subsidiará a tessitura teórica da sequência didática, nos sustentaremos em duas premissas: Para que ensinar? E para quem ensinar? Com base nessas duas perguntas, encaminharemos a organização da Sequência Didática com o uso do Cordel de forma interdisciplinar e baseada em Zabala (2010, p.55).

Ao propor as fases da Sequência didática concordamos com Antoni Zabala que esse tipo de estrutura ordenada proporcionará diferentes formas de intervenção, ou seja, são atividades que possibilitarão uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem (ZABALA, 1998, p.54).

A sequência didática, proposta nesse Produto Educacional, se intitula Guarimã por entender o processo da leitura e da escrita como ações entrelaçadas e tecidas. Terá cinco encontros presenciais ou por via *Meet*. Em cada encontro descrevemos as etapas, os materiais necessários, as atividades relativas à execução dos passos e procedimentos e o número de aulas adequado para cada encontro entrelaçado com as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Na descrição de cada etapa, elaboramos os passos com as instruções, para que possam auxiliar os professores (as) em prováveis dúvidas no decorrer da implementação ou adaptação do material didático.

## 2.1 ENCONTROS

### 2.1.1 PRIMEIRO ENCONTRO - AULA EXPOSITIVA INTERDISCIPLINAR

Apresentação do tema aos alunos sobre Leitura e escrita na perspectiva interdisciplinar com o uso do Cordel. Nesse momento inicial, recomenda-se que

professor de Língua Portuguesa faça uma apresentação dos professores de Arte, Geografia e História, pois estes atuarão durante as aulas.

**Tempo utilizado em cada encontro:** (3 tempos de aula/com 50 min em cada encontro) **Objetivo:** Conhecer a proposta de trabalho, integrando Literatura de Cordel para o incentivo da leitura e da escrita numa perspectiva interdisciplinar.

A sequência didática estará iniciada a partir do acesso dos alunos a alguns exemplares de cordel, entregues pelos professores de Língua Portuguesa e de Arte. É interessante que os professores das duas áreas estejam juntos nesse momento.

Os professores de Língua Portuguesa e Arte organizarão os alunos em círculo e seguirão os passos:

- **1º Passo** – Professores (as): apresentem alguns exemplares de cordel aos alunos.
- **2º Passo** - Pedir que observem a capa e a estrutura textual de cada cordel.
- **3º Passo** - Perguntar se conhecem sobre esse tipo de literatura. Deixe que se manifestem.
- **4º Passo** - Após ouvir e aprofundar sobre a importância desse tipo de literatura para o registro e manifestação cultural de um povo, de uma região, etc, o professor de Arte poderá explorar as cores, temas e o estilo artístico apresentados na literatura de cordel e a grande importância para o folclore, já que os cordéis tratam dos costumes locais, ao fortalecerem as identidades regionais.

Ao final da aula, será solicitado o registro escrito sobre as impressões dos alunos da aula introdutória sobre o cordel.

**Materiais de apoio:** Aquisição de cordéis impressos em livrarias especializadas ou imprimir exemplares de sites, como por exemplo, (<http://www.ablc.com.br>).

**Recursos tecnológicos:** câmera fotográfica, projetor multimídia, notebook, microfone e caixa de som.

**Atenção:** Para a próxima aula, os alunos trarão embalagens de isopor para frios, tinta guache preta e papel A4, para atividade artística.

## 2.1.2 SEGUNDO ENCONTRO - AULA DIALOGADA INTERDISCIPLINAR SOBRE A HISTÓRIA DO CORDEL

### Aula com Professores de Língua Portuguesa (LP), Arte e História

Nesse segundo momento, numa roda de conversa, ao considerar a fala dos três professores e, principalmente, dos alunos, segue-se o direcionamento abaixo:

- **1º Passo** – Proceder com a revisão do 1º encontro pelo professor de LP, seguida da explicação sobre Xilogravura, pelo professor de arte por meio de um vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=M9q-LO1BHpo><sup>5</sup>. Em seguida, será oportunizado o espaço de diálogo com os alunos sobre a importância desse tipo de arte para a composição das ilustrações dos cordéis.
- **2º Passo** - O professor de História fará uma explanação sobre a origem do cordel e a relação com os trovadores medievais, os temas mais comuns, nível social da população que tinha acesso às primordiais manifestações histórico-literárias dessas produções. Como se deu a publicação desse tipo de literatura no período Renascentista, com os avanços tecnológicos que permitiram a impressão em papéis, possibilitando a distribuição e propagação de textos, que em épocas anteriores, eram apenas cantadas. E, também, a região brasileira onde essa literatura se popularizou com mais intensidade. Qual a ligação das Capitâneas Hereditárias na divulgação da literatura de cordel.
- **3º Passo** - Após a consideração dos professores de Língua Portuguesa, História e Arte, sobre a contextualização, estrutura, estilo, métrica do cordel, bem como a origem e a cultura artística, serão apresentados alguns modelos de xilogravuras, na explicação dessa técnica e na exemplificação de como, na prática, executa-se este tipo de ilustração utilizando papel A4, um palito, pratos de isopor reutilizados e tinta preta. Em seguida, será organizado a turma em círculo ao redor de uma mesa e com o uso dos materiais solicitados na aula anterior, o qual, proporcionará um momento de criação de xilogravuras com os alunos, a qual será posta para secar no pátio da escola.

<sup>5</sup> Link do histórico sobre xilogravura, sua técnica ou arte do passo a passo para sua execução.

- **4º Passo** - Fazer uma exposição das produções das xilogravuras dos alunos em um barbante num espaço da escola.

### 2.1.3 TERCEIRO ENCONTRO - AULA DIALOGADA E INTERDISCIPLINAR PROFESSORES DE GEOGRAFIA, LÍNGUA PORTUGUESA (LP) E ARTE

- **1º Passo** – Aula iniciará com o professor de Língua Portuguesa mediada pelo professor de Geografia e Arte. O professor de Geografia pontuará o processo de migração de pessoas no nosso país e das influências dos estados e regiões para a cultura do cordel. Apresentará os estados onde a Literatura de cordel é bem presente (Paraíba, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo). Trazer algumas considerações sobre a importância dessa literatura, a saber:
  1. Destacar o contexto social e econômico das pessoas que aderiram a esse tipo de produção artístico-literária;
  2. Destacar a importância dessa literatura para as camadas mais desfavorecidas de acesso à leitura, uma vez que os folhetos são lidos em lugares públicos;
  3. Enfatizar a importância desse tipo de literatura na disseminação de hábitos de leitura e luta contra o analfabetismo;
- **2º Passo** - A professora de LP destacará o tipo de linguagem, oralidade, regionalismo e interagindo com o Professor de Arte trabalharão a estrutura de como comporá um cordel seguindo as orientações:
  1. Como escrever um cordel?
  2. Pensar na história que será relatada;
  3. Escolher qual tipo de estrofe será usada (a mais famosa é sextilha, estrofe com 6 versos).
  4. Cuidar da métrica, pois o verso precisa ter a mesma quantidade de sílabas poéticas (o mais usado é 7 sílabas ou setilha em cada verso).
  5. Deixar a criatividade fluir e escrever seu poema.
  6. Produzir a ilustração da capa (xilogravura) e definir o título.
- **3º Passo** - Fazer uma roda de leitura utilizando vários cordéis para a percepção da informações estruturais do cordel.

Neste momento, ler para os alunos o poema de cordel intitulado “Recomece” de Bráulio Bessa.

Quando a vida bater forte  
e sua alma sangrar  
quando esse mundo pesado  
lhe ferir, lhe esmagar.  
É hora do recomeço.  
Recomece a **LUTAR**.

Quando tudo for escuro  
e nada iluminar  
quando tudo for incerto  
e você só duvidar.  
É hora do recomeço.  
Recomece a **ACREDITAR**.

Quando a estrada for longa  
e seu corpo fraquejar, quando  
não houver caminho  
nem um lugar para chegar...  
É hora do recomeço.  
Recomece a **CAMINHAR**.

- **4º Passo** – Organizar-se-á uma roda de conversa com os alunos do Curso de técnico, público-alvo, e professores (Arte, Geografia, História) para que relatem sobre os conhecimentos a respeito de aulas interdisciplinares e da importância da leitura e da escrita para a formação de competências profissionais. As falas poderão ser direcionadas como ponte para o mundo do trabalho, suas escolhas por um Ensino Médio Integrado ao curso técnico profissionalizante e sua perspectiva como futuro profissional na área escolhida, em curso.
- **5º Passo:** Iniciar-se-á a produção dos cordéis pelos alunos sob a orientação dos professores envolvidos.

## 2.1.4 QUARTO ENCONTRO - AULA EXPOSITIVA E INTERDISCIPLINAR

Neste quarto encontro, os quatro professores conduzirão a aula.

- **1º Passo** - Organizar o ambiente da sala de aula com cordéis pendurados, para entenderem o fato de os folhetos serem vendidos pendurados em cordas (também chamados de barbantes).
- **2º Passo** - Proporcionar a eles contatos com alguns exemplares de cordel. Os professores de Arte e de Língua Portuguesa deverão revisar com os alunos as explicações sobre rima, sílabas poéticas, o modo como a rima identifica o cordel, a quantidade de versos que cada estrofe do cordel pode conter e apresentem exemplos de estrofes com as principais quantidades de versos e com temas do cotidiano.
- **3º Passo** - Estimular os estudantes para que, durante a semana, antes do próximo encontro, façam leituras de cordéis em livros impressos ou *online*. Sugestões de *sites* com acervos de cordéis: <http://www.ablc.com.br> (*site* da Academia Brasileira de Literatura de Cordel) <http://acera.vosdigitais.cnfcp.gov.br> (*site* do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular).
- **4º Passo** - Continuação da produção de cordel pelos alunos. Poderão ser reforçadas as explicações com os alunos ao passo que escreverem seus cordéis.
- **5º Passo** - Corrigir os cordéis dos alunos e entregar para a organização final.

## 2.1.5 QUINTO ENCONTRO- DESFECHO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- **1º Passo** - Boas -vindas aos alunos e professores envolvidos na execução da Sequência didática.
- **2º Passo** - Organizar o espaço para a exposição dos cordéis dos alunos.
- **3º Passo** – Poderá ser montado um painel com ilustração de cactus, cordel e utilizar um barbante para exposição.
- **4º Passo** - Mobilizar a escola para a apreciação das produções dos alunos. Isso valorizará e incentivará outros.

Assim, a proposta da sequência didática interdisciplinar, ora, estruturada será vista como possibilidade de transformação e protagonismo dos participantes. Mas, chegar a esta concepção sobre a temática escolhida, possibilitou-nos a reflexão da experiência docente com uma professora que ministra aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio Técnico Integrado em um campus do IFAM, emersa por meio de uma entrevista, cujos resultados e discussão serão apresentados a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os resultados da entrevista aplicada a uma professora de Língua Portuguesa do IFAM, Campus Presidente Figueiredo, na qual foi possível fazer um registro das vivências empreendidas neste estudo, a partir do objetivo que traçamos desde o início, e, principalmente, por representar a busca de aprofundamentos na didática para o ensino na EPT, vindo da voz de uma participante, que vive cotidianamente, com os problemas referentes à falta de leitura e escrita na sala de aula, com os alunos ingressantes no IFAM. Diálogo que sinalizou para a proposta interventiva no ensino de Língua Portuguesa, como alternativa pedagógica para soluções educacionais.

A partir do caminho percorrido, e do registro construído pela voz da participante, produziu-se pontos reflexivos sobre o ensino de Língua Portuguesa e acerca da formação de professores para a EPT, possibilitando-nos um diálogo com teóricos que discutem a temática abordada.

Os resultados foram organizados e discutidos por meio de uma entrevista, Apêndice A, à participante, indicada nas figuras 1 e 2.

**Figuras 1 e 2** - Momento da entrevista com a professora de Língua Portuguesa do IFAM



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

Na entrevista, as considerações da professora de Língua Portuguesa evidenciaram alguns resultados sobre as dificuldades enfrentadas com os alunos ingressantes no Ensino Médio Técnico Integrado no Curso de Administração com relação à leitura e à escrita, momento também, no qual a professora sinaliza a necessidade de estratégias para um ensino mais dinâmico, no formato de estruturas ordenadas, ou seja, de sequência didática. A entrevista aconteceu na sala de estudo, em horário determinado com todas as medidas de segurança exigidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Ao perguntarmos à entrevistada sobre o *que é Didática*, esta respondeu que “a didática relaciona com a pedagogia, que tem como finalidade usar métodos e técnicas na aplicação de ensino no processo de aprendizagem do aluno”. E, no decorrer da entrevista, ela cita a obra *Pedagogia da autonomia*, evidenciando os saberes necessários à prática educativa apontados por Paulo Freire, como a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, o respeito aos saberes dos educandos e o querer bem aos alunos entre outros, emergindo, com isso, espontaneamente, caminhos viáveis de transposição dos conteúdos de forma simples, estruturados e sequenciados para o aprendizado dos alunos, resumiu a professora entrevistada.

Nessa direção, TAVARES (2011 p. 11) afirma que “a didática é a parte da pedagogia que utiliza estratégias de ensino destinadas a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica, do ensino e da aprendizagem”. E, acrescenta ainda, que “a Didática se aproxima de outras teorias, em sua necessidade de explicar as relações entre os eventos que estuda, pois, a função da teoria é a explicação”.

Quando perguntada sobre quais as técnicas utilizava nas aulas de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio técnico Integrado para aquisição do hábito da leitura e escrita no curso de Administração, a entrevistada respondeu:

*[...]Paulo Freire, na obra Professora sim, tia não! Afirma que ler e estudar constitui um trabalho paciente, desafiador e persistente. Nessa direção, no uso dessas adjetivações, o professor facilita o processo educativo e alcança as metas. No que se refere à realidade dos alunos ingressantes no IFAM, por exemplo, que vêm com extrema deficiência tanto no quesito leitura quanto na escrita, exige ações metodológicas que ajudem a superar tais dificuldades. Parto do princípio, que se deve começar o trabalho pelo básico. Primeiro, faço um trabalho diagnóstico para mapear as principais dificuldades. Peço-lhes que produzam um texto autobiográfico, assim crio situação para conhecê-los. Em segundo momento, início o trabalho com leitura de textos curtos e interessantes que remetam a eles reflexões*

*sobre suas vidas e/ou sobre questões relacionados à família, à sociedade etc. Concomitante a isso, eles são convidados a fazerem comentários de forma oral, seguida da escrita sobre a compreensão do que leram. Além disso, textos de gêneros diversos são explorados sempre acompanhados do exercício da escrita e da reescrita de seus trabalhos, pelas ressignificações possíveis.*

Percebe-se no relato da professora entrevistada aspectos coerentes com a relação contextual e os significados possíveis por meio das ações docentes. Parafraseando Bakhtin (1996), a compreensão da língua dentro de sua qualidade contextual e real de enunciação, torna-se possível à concretização da palavra. O sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quantos forem os contextos possíveis.

Geraldi (1997) salienta sobre a relevância da leitura e produção textual, apontando para “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”, como base para que se estabeleça uma comunicação eficaz entre texto – leitor. Podendo assim escolher as estratégias pertinentes a esse diálogo. Portanto, mediante uma ação reflexiva é possível transformar o ensino de língua e, conseqüentemente, os indivíduos falantes desta língua.

A reflexão sobre práticas pedagógicas, seus objetivos e metodologias voltados para a leitura e escrita, tem papel importante para o acesso a contextos diversos que enlaçam práticas e conhecimentos de leitura para uma produção textual competente. Com atividades mais dinâmicas e contextualizadas com os alunos haverá possibilidades de pensamentos mais críticos e reflexivos, e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula e fora dela. Por isso, concordamos com GERHARDT; BOTELHO, AMANTES (2015, p.188) que é necessário “refletir acerca do estabelecimento de objetivos para a própria elaboração de atividades de leitura, discutindo teórica e metodologicamente os materiais didáticos de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à avaliação da qualidade da leitura que os alunos realizam”.

É importante destacar ainda, que “os estudos em metacognição asseveram que qualquer pessoa, ao cumprir uma tarefa, não apenas age cognitivamente, mas também traça, em sua mente, um plano de conhecimento das estratégias que emprega para chegar à solução pretendida e poder relacionar essas ações a necessidades futuras” (GERHARDT; BOTELHO, AMANTES (2015, p.188).

E nesse exercício organizado de conhecimentos, concordamos com Gerhardt; Botelho, Amantes (2015, p. 204) quando afirmam o desenvolvimento

metacognitivo potencializa as capacidades dos alunos de construir significados mais relevantes do que a mera reprodução de informações explícitas no texto, e também de discutir esse texto de forma crítica, voluntária e autonomamente interventiva.

É fato que o espaço da sala de aula e torna propício para o alcance dessa habilidade. Nesse sentido, ao ser perguntado à entrevistada sobre que conhecimento e/ou saberes que ela identifica como necessários para a formação da competência em leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio Técnico Integrado de Administração, a mesma acrescentou que:

“O primeiro conhecimento que precisam dominar é o da leitura de diferentes gêneros! A partir daí o exercício diário da escrita, pois só se aprende a ler lendo, assim como escrever, escrevendo. Neste sentido, o professor precisa desenvolver atividades que envolvam a prática dessas competências de forma contínua”.

No ensino de modo geral, a afirmação da professora auxilia na compreensão de que é necessário levar o aluno a analisar eventos linguísticos, os mais diversos, tanto escritos como orais e identificarem a característica de gênero em cada um, é um exercício, além de injuntivo, também, permite praticar a produção textual (MARCUSCHI, 2008 p. 15). Muito embora este relatório não trate de tipologias textuais, está entrelaçado à temática e se torna importante fazer menção.

Perguntamos à professora entrevistada sobre a abordagem da docência no campo de Língua portuguesa, sobre quais os obstáculos (profissionais) você via como entraves no exercício da atividade de ensino e de trabalho do professor em Língua Portuguesa no contexto da docência da EPT? Ao que ela respondeu: “O primeiro entrave é a cultura da não leitura e da ausência da prática da escrita, fruto das condições rudimentares do ensino fundamental que receberam para superar tais obstáculos, demanda tempo, perseverança e didática do professor”.

No relato da professora de Língua Portuguesa entrevistada, que atua no contexto da educação profissional e tecnológica para o curso de Administração, alguns desafios diários são evidenciados como a falta de leitura e de escrita, considerando a cultura e a realidade precária de muitos alunos e o ensino remoto por motivo da pandemia, ora vivida, fatores que se tornam alguns obstáculos para alcances de uma formação mais integrada, ou seja, com conhecimentos científico, tecnológico, social, etc., buscando uma formação profissional competente e a falta de atividades mais dinâmicas que auxiliem o ensino..

É o que acrescenta Oliveira *et al.* (2017, p.11) ao afirmar que:

O professor que atua no ensino médio integrado lhe é exigido realizar uma integração de conhecimentos didático-pedagógicos, científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos; ao mesmo tempo que são exigidos conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho.

Convém acrescentar a complexidade do acesso à informação e do uso competente das tecnologias em tempos incertos, como os vividos pela pandemia da Covid-19. E quando questionado a entrevistada se o ensino de Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita dos alunos do 1º Ano têm remetido a algumas preocupações, em especial, no atual momento de pandemia? Ela respondeu que “com a pandemia os alunos de modo geral, foram impedidos de vir à escola, assim tiveram um déficit de aprendizado significativo o que compromete o desempenho na série seguinte”. A partir do que a professora traz à tona, é percebida a descrição de um cenário de impotência, incertezas e, por outro lado, “um contexto de desvalorização, precarização das condições de trabalho, aumento da demanda laboral e a necessidade de complementar renda” (PALUDO, 2020 p.47).

É bem verdade, e concordamos com autor, que isso não é uma exclusividade dos tempos de pandemia, mas é evidente que agora se acentua com demasiada força. Permitindo-nos pensar na exigência de um conhecimento que atenda às competências profissionais da EPT, mas que, por outro lado, as dificuldades de acesso às aulas pelos diferentes dispositivos tecnológicos disponíveis não têm atendido às diferentes realidades dos alunos. A conectividade com a internet e a falta de habilidade em trabalhar com diferentes plataformas por parte dos professores, são alguns dos muitos entraves no ensino nesses últimos anos.

Diante desse contexto, concordamos com Paludo (2020) que a pandemia vem expondo inúmeras problemáticas sociais e educacionais, a situação dos docentes não é exceção. E quando perguntando à professora sobre como esta avalia a sua atuação docente em ensino de Língua portuguesa na EPT, quanto ao incentivo da leitura e escrita com vista à formação de competências profissionais dos alunos, a mesma respondeu que:

É difícil a autoavaliação, contudo sinto-me no dever cumprido ao me esforçar no desenvolvimento contínuo e sistematizado, em sala de aula, com leituras de textos de gêneros diversos e com a prática da escrita. Contudo, esses dois anos de pandemia, sinto-

-me frustrada, pois fui impedida de trabalhar com a prática dessas habilidades.

É realidade que a ação docente em tempo de pandemia tem demonstrado algumas fragilidades e sentimento de impotência quanto ao exercício do reinventar-se na profissão. Acentuando o déficit educacional de acesso à leitura em todos os segmentos, afetando diretamente a formação profissional, quando nos referimos aos cursos técnicos, que têm como premissa a formação para o mundo do trabalho e a formação cidadã. Ler é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por isso, o enfoque na formação do leitor é um marco importante em qualquer formação acadêmico-profissional, apesar de reconhecermos que ainda é um desafio. Principalmente, no âmbito da EPT, pelas características de integração dos conhecimentos. E, buscar atividades que envolvam diferentes gêneros e a leitura efetiva, interpretativa e aplicável, possibilitadora de ações interdisciplinares, é, sem dúvida, compreender o uso da Língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1985, p. 25). A partir dessa compreensão é que a formação docente é entendida como um movimento reconstrutivo de saberes entrelaçado às experiências com o outro e subsidiadas pela dinâmica social das instituições formativas. Compreendemos ainda, a formação docente como um processo socializador e, por isso, nos permite incluir o outro como partícipe da constituição de saberes, submetendo-nos a uma contínua reelaboração e crítica de nossas práticas.

Com o propósito de ampliar os conhecimentos acerca da Educação Profissional Tecnológica (EPT), principalmente sobre os saberes docentes numa perspectiva mais integradora, foi proposto fazer essa formação e conseguimos ao longo das leituras e das atividades executadas compreender melhor os saberes relacionados à docência para a formação profissional. Saberes e fazeres trazidos por questões relacionadas à docência, seus aspectos mais conceituais e epistemológicos nos proporcionaram compreensão e aprofundamentos. Foi

desafiador cursar as disciplinas do curso da pós-graduação, ao mesmo tempo em que estávamos ministrando aulas no ensino remoto para os alunos do IFAM.

Compreendemos a formação docente como uma atividade contínua e reflexiva que envolve o processo educacional. Discutir sobre a própria prática exigiu conhecimento de cunho social, político e cultural o qual contribuiu para uma postura docente mais condizente com as exigências da Educação Profissional Tecnológica. Empreendida na permanência e êxito dos alunos, configurando a necessidade de repensar as estratégias de ensino, a postura docente e a formação continuada.

Diante disso, e na condição de um eterno aprendiz, lançamo-nos nessa pós-graduação como uma forma de reinventar-nos, pelas condições que demarcam as exigências educacionais de novos tempos. Entendemos a ação docente como um processo contínuo e reflexivo de reconstrução como pessoas e, principalmente, como profissionais.

Numa busca constante de compreensão da EPT, não só como formação técnica, mas sobretudo de integração dos saberes consolidados nas práxis, na contextualização e na interdisciplinaridade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Micail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 22 dezembro, 2021.

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

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari; TOSCANO, Carlos. **A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento**. X-Congresso de Educação. Curitiba, 2011.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília-DF: Líber, 2007.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Práxis).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Campinas: Assoeste, 1997.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. **Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa**. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015

GHEDIN, Evandro. **A Filosofia no Ensino: a formação do pensamento reflexivo-crítico**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2000) (Dissertação de Mestrado).

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de textualização**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: \_\_\_\_\_.

**Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Rosilene de Souza; SALES, Márcea Andrade; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. In: **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017

PALUDO, Elias Festa. **Os desafios da docência em tempos de pandemia**. Em Tese, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

RANGEL, Mary. **Dinâmica de leitura para sala de aula**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

TAVARES, Rosilene Horta, **Didática Geral** / Rosilene Horta Tavares. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SANTOS, Alzanira de Souza. **O Ensino por meio da Literatura de Cordel**. Manaus. Dissertação de Mestrado Profissional Tecnológico do IFAM, Campus Manaus/Centro, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<http://www.ablc.com.br> (site da Academia Brasileira de Literatura de Cordel –

<http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br> (site do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular)

<https://barretocordel.wordpress.com/2012/03/18/capas-de-folhetos-de-cordel-do-cordelista-baiano-antonio-barreto/>Acesso: em 19 de dezembro de 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.034

# OBSERVATÓRIO DO ENSINO DAS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Izabel Cristina Pereira da Rocha<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Gomes da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), baseada em Kitchenham e Charters (2007), com temática sobre o impacto do Observatório do Ensino nas Linguagens e suas Tecnologias como uma ferramenta inovadora na Educação Científica. Objetivando, especificamente, analisar estudos relacionados ao processo de ensino de Linguagens e suas Tecnologias frente às competências específicas da BNCC; e averiguarmos resultados dos estudos, as impressões acerca do uso do Observatório do Ensino como espaço pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem. Delineados em dois eixos de estudo: Considerações sobre o ensino de Linguagens e suas Tecnologias alinhadas às competências da BNCC na contemporaneidade, tendo como teóricos principais para essa reflexão, Bakhtin (2008), Barton e Lee (2015), Schön (1983) e Motta (2011); e Abordagem do Observatório do Ensino como espaço pedagógico inovador para o processo de ensino e aprendizagem, com aportes teóricos de Lankshear & Knobel, (2007); Cope & Kalantzis, (2000). Os resultados apontam para uma preocupação com os processos de ensino, porém não há um enfoque específico para as competências da BNCC frente aos desafios presentes no trabalho docente. Outro aspecto relevante evidenciado no debate dos temas e estudos, é a necessidade da inclusão digital nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo o observatório

1 Doutorando da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN / Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, PE, [izabelrochape@gmail.com](mailto:izabelrochape@gmail.com);

2 Professora orientadora: doutora, Rede Nordeste de Ensino/RENOEN – Universidade Federal de Pernambuco/UFRPE – Universidade de Pernambuco/UPE, PE, [fatimamaria18@gmail.com](mailto:fatimamaria18@gmail.com);

do ensino uma possibilidade inovadora de compartilhamento, troca de experiências e reflexões.

**Palavras-chave:** Linguagens e suas Tecnologias; Observatório do Ensino; Ensino e Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a utilização do Observatório do Ensino como uma ferramenta inovadora no contexto da Educação Científica em Linguagens e suas Tecnologias, em linha com os estudos nesta área e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reconhecendo as linguagens como construções humanas, históricas, sociais e culturais, destacando sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo possui duas questões de pesquisa norteadoras que são: Há estudos acadêmicos acerca dos Observatórios do Ensino em Linguagens e suas Tecnologias articulados às competências específicas da BNCC? Que possibilidades apresentam os Observatórios do Ensino para o processo de ensino e aprendizagem em Linguagens e suas Tecnologias?

Tais questionamentos, buscam suas respostas calcadas nos objetivos: geral que se propõe a analisar, a partir da revisão sistemática de literatura, estudos relacionados ao processo de ensino de Linguagens e suas Tecnologias frente às competências específicas da BNCC; e os específicos de identificar as possibilidades apresentadas nos estudos acadêmicos, acerca dos observatórios do ensino, concernentes aos processos de ensino e aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias alinhadas à BNCC; e averiguar nos resultados dos estudos, as impressões acerca do uso do Observatório do Ensino como espaço pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem.

A fundamentação teórica está delineada em dois eixos de estudo: O primeiro focado para algumas considerações sobre o ensino de Linguagens e suas Tecnologias alinhadas às competências da BNCC (BRASIL, 2018) na contemporaneidade, tendo como teóricos principais para essa reflexão, Bakhtin (2008), Barton e Lee (2015), Schön (1983), Motta (2011); e o segundo na abordagem do Observatório do Ensino como como espaço pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem inovador, com aportes teóricos de Lankshear & Knobel, (2007); Cope & Kalantzis, (2000).

Calcados por uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) na perspectiva dos teóricos Kitchenham e Charters (2007) que destacam que uma RSL permite sintetizar as produções acadêmicas existentes, oferecendo um panorama descritivo e abrangente sobre um determinado tema. Isso possibilita analisar em profundidade os diferentes prismas sob os quais o tema foi estudado, assim como identificar as lacunas existentes nas pesquisas.

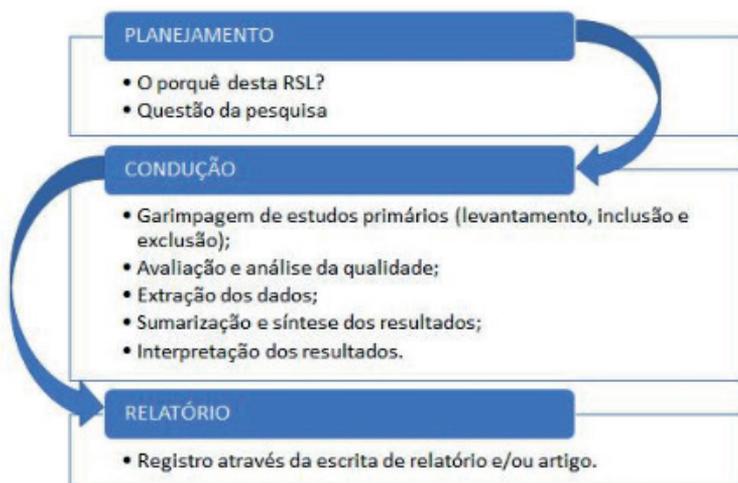
## METODOLOGIA

Utilizamos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), baseada no aporte teórico de Kitchenham e Charters (2007), que apresentam um protocolo estruturado em três fases:

1. Planejamento - Consiste na elaboração de um planejamento detalhado para realizar um levantamento sistemático das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo;
2. Condução - Envolve a identificação, seleção e avaliação da qualidade dos estudos selecionados durante o levantamento sistemático, bem como a extração e síntese dos dados para conduzir a revisão;
3. Relatório - Inclui a leitura crítica dos trabalhos selecionados, a verificação final de sua pertinência em relação à temática da pesquisa e a elaboração do relato da RSL.

Dermeval et al (2017) pontuam que cada etapa apresenta várias atividades que ocorrem de forma interativa e que estão ilustradas na Figura 1 a seguir:

**Figura 1** – Protocolo de atividades da RSL



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024. Baseado em Kitchenham e Charters (2007) e Dermeval et al (2017).

Essas etapas são evidenciadas na busca, seleção dos estudos e na análise e interpretação dos dados. No entanto, é fundamental esclarecer a questão de pesquisa e seus objetivos.

Galvão e Ricarte (2019) destacam a importância de definir claramente os objetivos e questão de pesquisa para a RSL, pois esses elementos orientam todo o processo de busca, inclusão, exclusão e análise de resultados. A perspectiva é que os achados respondam às questões levantadas ou revelem lacunas.

Dessa forma, a principal questão desta RSL é: Até que ponto o ensino na área das Linguagens e suas Tecnologias, no âmbito das práticas pedagógicas de professores(as), tem assegurado a apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais?

Tais questionamentos buscam suas respostas calcadas no objetivo de compreender como as competências específicas da BNCC são aplicadas e influenciam as práticas pedagógicas.

Visando responder à questão da pesquisa, seguimos as etapas indicadas por Kitchenham e Charters (2007):

- Etapa 1 - Construção de um Protocolo de Planejamento: Foram definidos os seguintes critérios de busca (Quadro 1):

**Quadro 1** - Critérios de Busca

<b>Buscas</b>	<p>CB1<sup>3</sup> - Artigos científicos e/ou Dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, SCOPUS e SciELO</p> <p>CB02 - Periódicos classificados como Qualis A e B na área de “Ensino”</p> <p>CB03 - Período de 2013 a 2023 (10 anos)</p> <p>CB04 - Publicações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola</p> <p>CB05 - Focados em “Observatório do ensino” AND “Ensino e Aprendizagem” AND “Linguagens e suas Tecnologias” OR “área de linguagens”</p>
---------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

- Etapa 2 - Seleção dos Estudos Primários: Com base nos critérios de busca estabelecidos, foram selecionados artigos científicos que continham no título termos relacionados à Observatório do Ensino, combinados e/ou associados ao Ensino.

3 CB significa Critério de Busca (Nota da autora).

Nesse levantamento primário, aplicamos critérios de exclusão e inclusão, seguindo as orientações de Dermeval et al. (2017), que enfatizam que um estudo deve atender a todos os critérios definidos para ser incluído. Por outro lado, para excluir um estudo, basta que o mesmo se enquadre em qualquer um dos critérios de exclusão, pois isso indica que não atende integralmente aos requisitos. O Quadro 2 apresenta os critérios de exclusão e inclusão para esta RSL.

**Quadro 2** - Critérios de exclusão e inclusão

<b>Exclusão</b>	CE01 <sup>4</sup> – Dissertações e/ou artigos de revisão sistemática; CE02 - Trabalhos duplicados; CE03 – Estudos desenvolvidos fora do âmbito de ensino.
<b>Inclusão</b>	CI01 <sup>5</sup> - Artigos e/ou dissertações que no resumo possuam duas das palavras-chaves como: Linguagens e suas Tecnologias; Observatório do Ensino; Ensino e Aprendizagem <sup>6</sup> . CI02- Artigos e/ou dissertações de fontes primárias.

**Fonte:** Construído pela autora, 2024.

- Etapa 3 - Relato e Avaliação/Extração e Síntese dos Dados: Com os critérios de busca, exclusão e inclusão definidos, realizamos os processos de levantamento, seleção e identificação dos estudos, conforme apresentado na Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1** – Levantamento, Seleção e Identificação dos Estudos

Base de dados	Quantidade de artigos e/ou dissertações encontrados	Quantidade de artigos e/ou dissertações após critérios de exclusão <sup>7</sup>	Análise da pertinência/ Adequação aos critérios de inclusão
Portal de Periódicos CAPES	532	08	04
SCOPUS	112	12	0
SciELO	326	11	02
<b>Total</b>	970	31	06

**Fonte:** Construída pela autora, 2024.

4 CE significa Critério de Exclusão (Nota da autora).

5 CI significa Critério de Inclusão(Nota da autora).

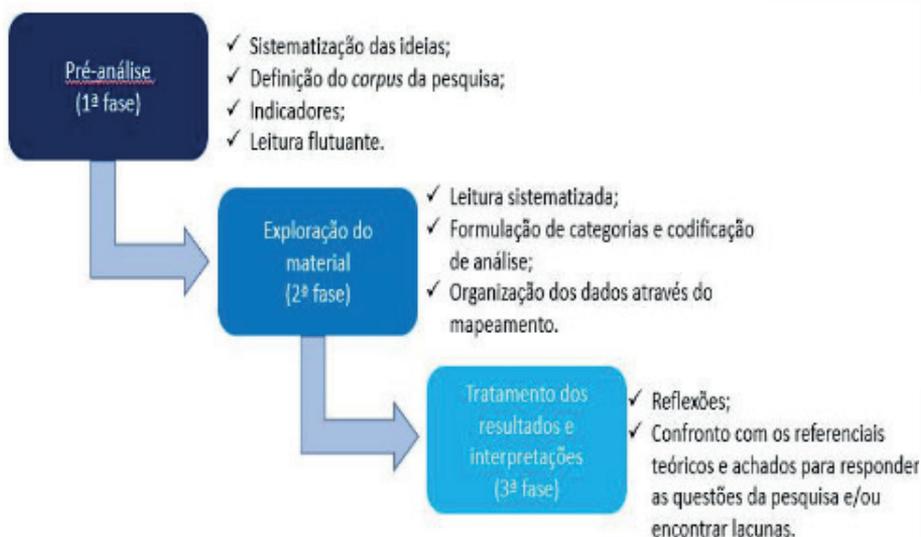
6 Fez-se necessária a inclusão de trabalhos científicos envolvendo “observatório do ensino” sem ser na área de Linguagens e suas Tecnologias, para que o objetivo envolvendo os processos de ensino e aprendizagem fossem investigados nessas produções (Nota da autora).

7 Com a ampliação do critério de busca e inclusão, surgiram produções diversas na área de Linguagens e suas Tecnologias, sem ser voltada para o observatório do ensino (Nota da autora).

No levantamento realizado, identificamos 970 artigos nas plataformas e/ou bibliotecas digitais, especificamente no Portal de Periódicos CAPES, SCOPUS e SciELO. Acessamos e lemos o maior número possível de títulos e resumos disponíveis. Com base nos critérios de exclusão (Quadro 2), excluímos 939 artigos dos resultados preliminares de busca, restando 31 artigos para análise. Procedemos então com a leitura completa dos textos, excluindo mais 25 artigos por não atenderem aos critérios de inclusão, resultando em 6 artigos para a revisão sistemática.

Devido ao volume de dados, utilizamos elementos do método de Análise de Conteúdo estruturado por Laurence Bardin (2016) em três etapas, ilustradas na Figura 2.

**Figura 02** – Fases e procedimentos da Análise de Conteúdo.



**Fonte:** Elaborado pela Autora, 2024.

- Pré-análise: o objetivo desta fase é fornecer um esboço preciso para o desenvolvimento das operações subsequentes no plano de análise, estabelecendo um procedimento claro (BARDIN, 2016).
- Exploração do Material: esta fase inclui o mapeamento da base de dados: plataforma de acesso, título do artigo científico, autor(es), local de publicação, país, área e Qualis.
- Tratamento dos Resultados e Interpretações: Esta última fase envolve, além da interpretação, um esforço reflexivo cuidadoso sobre os achados

nos textos, buscando responder e/ou identificar lacunas nas questões da RSL. Classificamos os registros através da categoria “temática”, que indica o objeto de análise. Seguiu-se a subcategoria “subtema”, relevante dentro do grande tema, e a “unidade de contexto”, caracterizada pelo recorte do texto explicitado pelo objeto da análise, com base no tema central “Observatório do ensino e processo de ensino e aprendizagem em Linguagens e suas Tecnologias”.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Embora não exista uma data ou período preciso para marcar o início de cada geração, de acordo com Robbins (2005) e Oliveira (2016), as gerações do século XX e XXI podem ser categorizadas da seguinte forma: tradicionalistas (antes de 1945), Baby Boomers (1945-1960), Geração X (1960-1980), Geração Y (1980-1995) e Geração Z (1995 em diante). É importante notar que essas gerações coexistem no ambiente escolar, seja como gestores, professores, familiares, funcionários, entre outros. Como resultado, essa diversidade geracional está presente nas salas de aula em todo o país.

Segundo Robbins (2005), os tradicionalistas, atualmente com mais de 75 anos, valorizam o trabalho árduo e tendem a ser conformistas. Os Baby Boomers, nascidos entre 1945 e 1960, demonstram preocupação com emprego e família, e têm tendência a permanecer em um mesmo emprego por longos períodos.

Oliveira (2016) destaca que aqueles nascidos após 1960 cresceram em um período de conflitos e guerras, o que os tornou mais individualistas devido ao ambiente instável em que foram criados. Calliari e Motta (2012) identificam na Geração Y, composta por pessoas nascidas entre 1980 e 1995, características como predomínio da comunicação virtual, espírito empreendedor, inovação, criatividade, engajamento e facilidade de expressão.

A Geração Z, composta pelos adolescentes atuais, é o grupo mais jovem da sociedade e nasceu na era digital. São conhecidos por sua capacidade de passar longos períodos conectados à internet e de se envolver com diversas mídias simultaneamente. Ou seja, os jovens de hoje apresentam características distintas das gerações anteriores, principalmente devido à sua familiaridade e interação com a tecnologia (Oliveira, 2016).

Para a discussão, trazemos o texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, juntamente com as teorias dos Novos Letramentos e

dos Multiletramentos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007; COPE & KALANTZIS, 2000). Essas teorias argumentam que os jovens precisam compreender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) além da dimensão técnica, utilizando-as de maneira crítica, criativa, ética e estética em todos os âmbitos da vida social. Isso permite não apenas a seleção de informações, mas também a criação autoral de novos conteúdos com base nos que já existem.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a competência sete estabelece que o estudante do Ensino Médio deve aprender a “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos” (BRASIL, 2018, p. 490).

Nesse contexto, temos os professores, focados nesta pesquisa na área de Linguagens e suas Tecnologias, que enfrentam desafios em todos os níveis de ensino no processo de ensino e aprendizagem. Esses desafios são especialmente relacionados ao ensino da gramática e da escrita da norma culta, pois as conversas na era digital são permeadas por símbolos e abreviações, criando códigos de linguagem específicos para a comunicação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura completa dos seis artigos e dissertações selecionados, foi realizada a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016) com destaque para material significativo acerca do Observatório do ensino e o processo de ensino e de aprendizagem, visando encontrar respostas / lacunas ao questionamento proposto nessa RSL.

No Quadro 3, estão descritos e identificados de 01 (um) a 06 (seis) os artigos científicos selecionados para análise, pontuando que esta numeração constitui-se no identificador de cada artigo nos Quadros 4 e 5, onde temos os recortes pertinentes ao questionamento dessa RSL nos contextos dos artigos, amparados na Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016), com categorias (temática), subcategorias (subtemas dentro do tema principal) e unidades de contextos (recortes dos textos pertinentes ao tema), seguidos de discussão.

**Quadro 3** – Artigos científicos e dissertações selecionados para a análise.

Plataforma	Nº <sup>8</sup>	Título do artigo científico e/ou dissertação	Autor (es)	Local de publicação	País/ Ano	Área	Tipo
SciELO	01	O OBLABI (Laboratório e Observatório de Práticas Inovadoras em Educação) e a pesquisa sobre tecnologias móveis	SANTOS, L. M., SILVEIRA, G. L., COSTA, N., BUENO, C. S., SATO, R., HENNING, E.	Anais do 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) Workshops (WCBIE 2014). Disponível em: <a href="https://www.researchgate.net/publication/300115306_O_OBLABI_Laboratorio_e_Observatorio_de_Praticas_Inovadoras_em_Educao_e_a_pesquisa_sobre_tecnologias_moveis">https://www.researchgate.net/publication/300115306_O_OBLABI_Laboratorio_e_Observatorio_de_Praticas_Inovadoras_em_Educao_e_a_pesquisa_sobre_tecnologias_moveis</a> Acesso em; 16 Abr. 2024.	Brasil/ 2014	Educação	Artigo
	02	Observatório de linguagem do sul e sudeste do Pará (OLSSP) e a pesquisa da variação e diversidade linguísticas	SOARES, Eliane Pereira Machado.	PROPIT/UNIFESSPA. Disponível em: <a href="https://epg.unifesspa.edu.br/images/Artigos/EPG_2018/Eliane-Pereira-Machado-Soares.pdf">https://epg.unifesspa.edu.br/images/Artigos/EPG_2018/Eliane-Pereira-Machado-Soares.pdf</a> Acesso em: 05 mai. 2024.	Brasil/ 2018	Educação	Artigo
CAPES	03	Histórias da pandemia: estratégias de autoria na produção escrita de crônicas narrativas de alunos de uma escola pública de fortaleza	GIRAO, E. R. M. M.	Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <a href="http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106510">http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106510</a> Acesso em: 10 de Abr. de 2024	Brasil/ 2022	Educação	Dissertação

<sup>8</sup> O número de ordem do artigo científico e/ou dissertação do Quadro 3, foi utilizado no Quadro 4 que trata da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016) dos resultados e discussões. Ressaltando, que foi utilizado o prefixo Art. ou Dis. + nº de ordem, como código de identificação (Nota da autora).

Plataforma	Nº8	Título do artigo científico e/ou dissertação	Autor (es)	Local de publicação	País/ Ano	Área	Tipo
CAPES	04	Estratégias utilizadas para a gestão do conhecimento em observatórios: uma revisão de escopo	CANTO, C. A. R. L.; BASTOS, R.C.	Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.11, p. 102868-102895 nov. 2021. Disponível em: <a href="https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39112">https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39112</a> Acesso em: 18 de Abr. 2024.	Brasil/ 2021	Educação	Dissertação
	05	Aulas de Língua Portuguesa na era digital: Possíveis interações e articulações	OLIVEIRA, J.V. S.	Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <a href="http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26016">http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26016</a> Acesso em: 16 Abr.2024.	Brasil/ 2018	Educação	Dissertação
	06	Jogo-acao: invencoes performativas e autobiograficas como estrategia pedagogica para o ensino de artes na escola.	ALBUQUERQUE, D. F.	Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public /consultas/ coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho =14788676">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public /consultas/ coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho =14788676</a> Acesso em: 10 de Abr. de 2024	Brasil/ 2023	Educação	Dissertação

**Fonte:** Construído pela autora, 2024.

Na pré-análise das dissertações e artigos encontrados, conseguimos encontrar resposta para o primeiro questionamento sobre se: Há estudos acadêmicos acerca dos Observatórios do Ensino em Linguagens e suas Tecnologias articulados às competências específicas da BNCC? Identificamos que nos últimos dez anos existem pesquisas sobre os observatórios do ensino, dispersadas em diversos campos de estudo, porém na área de Educação com foco em Linguagens e suas Tecnologias, ainda são pouquíssimos estudos. Sendo esta, a primeira lacuna encontrada nos estudos realizados.

Na exploração do material, segundo momento, analisamos as dissertações e os artigos científicos à luz do segundo questionamento dessa RSL: Que possibilidades apresentam os Observatórios do Ensino para o processo de ensino e aprendizagem em Linguagens e suas Tecnologias? O Quadro 4 foi criado para respondê-lo a partir das subcategorias: perspectiva (objetivo) e resultados.

**Quadro 4** – Análise do Conteúdo referente à questão dois.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Observatório do Ensino	Perspectiva (objetivo)	Art.1 “[...]É objetivo do OBLABI atuar nas seguintes contribuições científicas ou tecnológicas: desenvolvimento de um produto tecnológico; <b>desenvolvimento de novas práticas pedagógicas; inovação tecnológica na educação</b> ; consolidação do uso dos tablets e smartphones nas escolas como recurso educacional e ampliação da pesquisa na área de tecnologia móvel para a educação” (SANTOS, SILVEIRA, COSTA, BUENO, SATO, HENNING, 2014, p.394).
		Art.2 “[...]investigar <b>a realidade linguística</b> das regiões sul e sudeste do Pará, enfocando diversos fenômenos, sobretudo os de <b>variação linguística</b> , decorrentes da formação social e histórica complexa dessas regiões (SOARES, 2018, p. 01).
		Dis.3 “[...]analisar as <b>estratégias de autoria mobilizadas em crônicas produzidas por alunos</b> do nono ano de escola pública municipal em Fortaleza” (GIRÃO, 2022, p. 181).
		Art.4 “[...]identificar <b>as estratégias adotadas pelos autores</b> para a gestão do conhecimento em Observatórios” (CANTO, BASTOS, 2021, p. 868).
		Dis.5 “[...]Contribuir com a discussão sobre <b>como o professor de Língua Portuguesa</b> do Ensino Médio <b>articula, em suas aulas, os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital</b> de seus alunos” (OLIVEIRA, 2018, p. 18).
		Dis.6 “[...]investigar o <b>potencial da perspectiva autobiográfica</b> na composição de procedimentos pedagógicos em Artes mais contextuais e sensíveis” (ALBUQUERQUE, 2023, p. 165).

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Observatório do Ensino	Resultados	<p>Art.1 “[...]Os trabalhos do OBLABI estão em seus passos iniciais, mas já começamos a desenvolver os primeiros recursos em busca da concretização do projeto: nesta primeira fase, estão sendo avaliados <b>aplicativos e objetos de aprendizagem para o ensino de estatística nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na alfabetização matemática</b>; para o ensino de estatística no ensino superior; para o ensino de geometria na educação básica e no ensino superior; para alfabetização matemática. Além disso, está em desenvolvimento o site do OBLABI que servirá como <b>repositório de objetos de aprendizagem</b> que podem ser utilizados em dispositivos móveis e de <b>sequências didáticas</b> que indicarão como os professores e alunos podem trabalhar com esses recursos com informações também a <b>respeito das diferentes plataformas, sistemas operacionais e arquiteturas de dispositivos móveis que podem ser utilizados em cada caso</b>” (SANTOS, SILVEIRA, COSTA, BUENO, SATO, HENNING, 2014, p.394).</p>
		<p>Art.2 “[...]A produção resultante tem sido divulgada por meio de artigos e em congressos nacionais e internacionais, realizados no Brasil e no exterior. Com isso, procura-se dar <b>conta da complexidade dos usos linguísticos</b> nessas regiões, marcadas pela grande extensão territorial e, sobretudo, pela diferenciação de origem geográfica, social e cultural de seus falantes (SOARES, 2018, p. 01).</p>
		<p>Dis.3 “[...]Verificamos que <b>o tempo destinado à produção escrita</b> é um fator relevante para o resultado do texto. Antunes (2003) reforça a necessidade do <b>cumprimento de várias etapas no processo de elaboração de um texto</b>, as quais começam pelo planejamento, passam pela operação e chegam à revisão. Cada fase cumprirá sua função específica impactando, dependendo da forma como forem seguidas, no resultado final do texto. Averiguamos, ainda, <b>que as condições físicas também influenciaram na elaboração da segunda proposta de redação</b>, uma vez que o ambiente do qual os alunos dispunham para as aulas, na ocasião, não possuía boa iluminação e era constantemente acessado por outros colegas e por professores” (GIRÃO, 2022, p. 65).</p>
		<p>Art.4 “[...]Apesar de instituições denominadas <b>observatórios</b> já existirem no contexto da gestão pública desde os anos 70, diversos autores apontaram que se <b>trata de um fenômeno pouco estudado, com relativa escassez de publicações e que carece de adequada análise teórica</b>, principalmente por ter seu papel amparado na <b>compilação de informações para subsidiar a tomada de decisão nas organizações</b>. Com base nas análises realizadas, Poletto (2019) encontrou observatórios em 18 países, com focos diversos, como ciência, tecnologia, inovação, astronomia, educação, segurança alimentar, agronegócio, saúde, economia, entre outros” (CANTO, BASTOS, 2021, p. 887).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Observatório do Ensino	Resultados	Dis.5 “[...]identificar <b>o uso dos meios digitais bem como a relação que os alunos conseguem estabelecer entre o uso e o aprendizado da Língua Portuguesa em contexto escolar</b> . Somem-se a isso observações constantes, realizadas por mim, ao longo de minha atuação enquanto docente da área de linguagens no cotidiano dos alunos, fora da sala de aula, mas dentro do espaço escolar: nos corredores, no pátio, na área externa. Nesses espaços, <b>os alunos estão sempre conversando, interagindo, seja por meio de diálogos diretos, seja por meio de seus artefatos tecnológicos, principalmente pelo celular. Eles inferem, se expressam, sorriem, brincam, brigam... Enfim, fazem uso real e interacional da língua</b> ” (OLIVEIRA, 2018, p. 79).
		Dis.6 “[...]Sendo processual, as aulas que começaram a acontecer se <b>calcaram mais na ação e em um engajamento contínuo dos alunos no decorrer do ano letivo do que nos resultados que eles produziram ao fim de um período determinado de tempo</b> ” (ALBUQUERQUE, 2023, p. 15).

**Fonte:** Construído pela autora, 2024.

Numa análise dos artigos e/ou dissertações, na subcategoria perspectiva/objetivos observamos que:

- Os artigos e/ou dissertações possuem o foco principal voltados para: estratégias para o desenvolvimento da autoria escrita; práticas pedagógicas; letramento digital e a variação linguística.
- Os trabalhos 1, 3 e 4 direcionam as pesquisas para os processos de ensino e aprendizagem, trazendo a discussão das práticas pedagógicas;
- Os trabalhos 2, 5 e 6 focam a discussão sobre o desenvolvimento da autoria e variação linguística, pontuando aspectos acerca da cultura, social, econômica e histórica.

Numa análise dos artigos e/ou dissertações, na subcategoria resultados observamos que:

- Os trabalhos 1, 4 e 5 identificaram nas pesquisas para que os processos de ensino e aprendizagem, no âmbito digital, possuem uma dinâmica própria, com achados que ratifica o fato da língua ser viva e em constante reconstrução dentro da sociedade, e que os meios digitais

são potencialmente propagadores e fonte inesgotável de pesquisa e achados;

- Os trabalhos 2, 3 e 6 identificam a preocupação com o lugar desse professor nesse universo vivo da linguagem, pontuando a necessidade de se reinventar e buscar meios que tragam à tona a essência da construção textual, num diálogo constante entre o que habita o ser e o meio em que estar.

Um aspecto em comum entre os artigos e/ou dissertações é o de apresentar a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem e a divulgação destes a partir de uma ferramenta digital. Sendo o observatório do ensino uma possibilidade inovadora de compartilhamento, troca de experiências e reflexões.

Numa discussão acerca dos objetivos deste artigo, concluímos que a análise das pesquisas e trabalhos acadêmicos apontam que:

- a) Em relação ao primeiro objetivo específico de analisar, a partir da revisão sistemática de literatura, estudos relacionados ao processo de ensino de Linguagens e suas Tecnologias frente às competências específicas da BNCC. Observamos que os estudos apresentam preocupação com os processos de ensino, porém não há um enfoque específico para as competências da BNCC frente aos desafios presentes nos processos de ensino. Identificamos nos artigos 1 e 2 um maior enfoque para as estratégias. Nos trabalhos 2, 5 e 6 as competências da BNCC se fazem presentes no debate das questões culturais e de pertencimento da língua.
- b) O segundo objetivo específico de averiguar nos resultados dos estudos, as impressões acerca do uso do Observatório do Ensino como espaço pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem. Este objetivo foi evidenciado no debate dos temas e estudos sobre a inclusão digital nos processos de ensino e aprendizagem.

Um aspecto em comum entre os artigos e/ou dissertações é o de apresentar a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem e a divulgação destes a partir de uma ferramenta digital. Sendo o observatório do ensino uma possibilidade inovadora de compartilhamento, troca de experiências e reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta revisão sistemática da literatura (RSL), buscamos apresentar artigos científicos e dissertações sobre Observatórios do Ensino e o processo de ensino-aprendizagem em Linguagens e suas Tecnologias. Os observatórios oferecem uma abordagem promissora ao criar um espaço colaborativo para a geração, reflexão e compartilhamento de conhecimentos e experiências, facilitando uma aprendizagem significativa e conjunta.

Os observatórios do ensino na área de Linguagens e suas tecnologias são cruciais para monitorar, analisar e fomentar melhorias na educação. Pois oferecem dados detalhados sobre como os métodos de ensino e aprendizagem estão evoluindo, quais estratégias estão sendo mais praticadas e onde são realizadas intervenções. Permitindo que pesquisadores, educadores e formuladores de políticas acompanhem as tendências educacionais, integrem novas tecnologias e adaptem currículos para melhor atender às necessidades dos estudantes em um mundo digital e em constante mudança. Além disso, são apresentadas para a formação de professores, oferecendo recursos e treinamentos baseados em evidências e práticas pedagógicas inovadoras e um espaço educativo rico para investigações científicas, identificados nesta RSL.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; 2016.

BAKHTIN, M. **Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaios de poética histórica**. In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

BARTON, David.; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2012

CALLIARI, M.; MOTTA, A. **Código Y – decifrando a geração que está mudando o país**. São Paulo: Évora, 2012.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

DERMEVAL, D. et al. **Authoring Tools for Designing Intelligent Tutoring Systems: a Systematic Review of the Literature**. International Journal of Artificial Intelligence in Education, p. 1-49, 2017.

GALVÃO, M.C.B.; RICARTE, I.L.M. **Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação**. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **Sampling the new in new literacies**. In: KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (orgs.) A new literacies sampler. Nova York: Peter Lang, 2007.

MOTTA, V. **Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública**. In: BERTUSSI, T.; OURIQUES, N. (Orgs.). Anuário Educativo Brasileiro: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus.; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e Teoria Ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilheus, BA: Editus, 2016.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SCHON, D. A. **O praticante reflexivo: como os profissionais pensam em ação**. Livros Básicos, Nova York, 1983.