



Congresso Brasileiro
sobre **Alfabetização,**
Linguagens e
Letramentos
Cultura Escolar em
Tempos de Pandemia

Alfabetização, Linguagens e Letramentos

ORGANIZADORES:

tânia Serra Azul Machado Bezerra
Thiago Vasconcellos Modenesi
Sahmaroni Rodrigues de Olinda
Priscila do Vale Silva

Edlane de Freitas Chaves
Maria Aparecida Gomes Barbosa
Claudiana Melo

Maria Luzirene Oliveira Do Nascimento
Maria Jose Albuquerque da Silva
Maria Kellynia Farias Alves
Fabricia Pereira Teles

Celiane Oliveira dos Santos
Miranilde Oliveira Neves
Francisca Geny Lustosa

Emanuela Carla Medeiros
Luciana Matias Cavalcante
Marly Macedo

Leticia Carolina Pereira do Nascimento
Suzana Ferreira Paulino
Francisco Mário Carneiro da Silva
Renato Pazos Vazquez
Maria José Barbosa



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

Alfabetização, Linguagens e Letramentos

ORGANIZADORES

Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Thiago Vasconcellos Modenesi
Sahmaroni Rodrigues de Olinda
Priscila do Vale Silva
Edlane de Freitas Chaves
Maria Aparecida Gomes Barbosa
Claudiana Melo
Maria Luzirene Oliveira Do Nascimento
Maria Jose Albuquerque da Silva
Maria Kellynia Farias Alves
Fabricia Pereira Teles
Celiane Oliveira dos Santos
Miranilde Oliveira Neves
Francisca Geny Lustosa
Emanuela Carla Medeiros
Luciana Matias Cavalcante
Marly Macedo
Letícia Carolina Pereira do Nascimento
Suzana Ferreira Paulino
Francisco Mário Carneiro da Silva
Renato Pazos Vazquez
Maria José Barbosa



realizeventos
Científicos & Editora



Alfabetização, Linguagens e Letramentos

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

A385 Alfabetização, Linguagens e Letramentos / organizadores, Tânia Serra Azul Machado Bezerra... [et al.]. – Campina Grande: Realize editora, 2023.

969 p. : il.

ISBN 978-65-86901-90-0

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.000

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

21. ed. CDD 302.224 4

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL

ABIGAIL OLIVEIRA FERREIRA (UFC)

ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA (UFPE)

ADRIANA DO SOCORRO SERRA PAIVA DE MOURA

ALEXANDRE SANTIAGO (UFC)

ALEXSANDRO DA SILVA MARQUES (UFBA)

ALINE RODRIGUES SAMPAIO (UFC)

ALLAN DE ANDRADE LINHARES (UFPI)

AMANDA MARQUES DE CARVALHO GONDIM (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E
ESPORTES DE PERNAMBUCO)

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO (FAESPA)

ANA KILVIA OLIVEIRA LOPES (UFC)

ANA LIDIA ARAUJO GOMES (UFRN)

ANA LUÍSA COSTA (CLUL/IPS)

ANDRE LIMA CORDEIRO (INES)

ANTONIA FERNANDES FERREIRA (UNILAB)

ANTONIA MAÍRA EMELLY CABRAL DA SILVA
VIEIRA (UERN)

ANTONIO CARLOS FERREIRA BONFIM (UECE)

ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR (UFRJ)

AURINETE ALVES NOGUEIRA (UECE)

BARBARA RAINARA MAIA SILVA (UFRN)

BLENDIA PRISCILA ALENCAR DA SILVA (UERN)

BRUNA MONIELLY CARVALHO DE ARAUJO (UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA)

CAMILLA DA SILVA (UFC)

CARLA RICHTER (UFPE)

CARLITO LINS DE ALMEIDA FILHO (UFC)

CARLOS ALEXANDRE NASCIMENTO ARAGÃO (UFS)

CARLOS ANTONIO DE ANDRADE SILVA (IFPA)

CARMEN STELA VASCONCELOS COSTA GADELHA (UECE)

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO OLIVEIRA (UNIVERSIDADE PAULISTA)

CLARICE GOMES COSTA (SEDUC-MARACANAÚ)

CLAUDIA DO SOCORRO AZEVEDO MAGALHÃES (IFPA)

CRISTIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE (SEDUC-CAUCAIA)

CRISTINA FELIPETO (UFAL)

DALVA DE ARAUJO MENEZES (UESPI)

DALVA MARIA ALVES GODOY (UDESC)

DAMARES OLIVEIRA MOREIRA (UFC)

DENISE VIANA E SOUSA (UFPI)

DENIZE DE MELO SILVA (UFC)

DISNEYLANDIA MARIA RIBEIRO (UERN)

EDUARDO BARBUIO (UFRPE)

ELAINE TAYSE DE SOUSA (UFMG)

ELANDIA FERREIRA DUARTE (UFC)

ELIEIDE DO NASCIMENTO SILVA (UFPI)

ELIOMAR ARAÚJO DE SOUSA (UECE)

ELIZANGELA SILVA MESQUITA (UFC-CE.)

EMERSON DE PIETRI (USP)

ERETUZA GURGEL DE OLIVEIRA (UERN)

ERIKA SOUZA LEME (UFF)

ERIVANIA MELO DE MORAIS DE MORAIS (UFRN)

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES (UFC)

FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA (UFC)

FELIPE AUGUSTO ALVES CORREIA LIMA (UFC)

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

FRANCINALDA MACHADO STASCXAK (UECE)

FRANCIONE CHARAPA ALVES (UFCA)

FRANCISCA ELENEIDE XAVIER ÁVILA (SME-FORTALEZA/IFCE)

FRANCISCA ELUAR MARINHO SILVA SOARES (UFPI)

FRANCISCA JAMILIA OLIVEIRA DE BARROS (UFC)

FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA (UFC)

FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES (UFC)

FRANCISCA VALÉRIA AGUIAR RAMOS (UECE)

FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES (UNINASSAU PARNAÍBA)

FRANCISCO JOEL NASCIMENTO DE MOURA (SEDUC-FORTALEZA)

FRANCISCO RONALD FEITOSA MORAES (UFRN)

FRANKLIN ROOSEVELT MARTINS DE CASTRO (UEA)

GENIRA FONSECA DE OLIVEIRA (UECE)

GEOVANA MEIRE GOMES FRANCO DE
ALBUQUERQUE (UECE)

GEOVAR MIGUEL DOS SANTOS (10ª DIREC)

GERBET DANTAS DOS SANTOS (UECE)

GERMANA DA CRUZ PEREIRA (UFC)

GERMANA MARIA BRANDÃO RUFINO (UFC)

GESILDA MARQUES DA SILVA RAMOS (UNICAP)

GESSICA NUNES NORONHA

GILBERTO SOUSA SILVA (UFPI)

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO (UECE)

GISELDA VILLAÇA (FBV)

GISELLY KILVIA OLIVEIRA AGUIAR (UFC)

GLEISON AMORIM DA SILVA (URCA)

GUSTAVO ARANHA PORTELA (UFSCAR)

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

ISA MARIA MARQUES DE OLIVEIRA (CEFET/MG)

ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO (UFPI)

IURE COUTRE GURGEL (UECE)

IZABEL CRISTINA SOARES DA SILVA LIMA (UECE)

JACIARA LIMEIRA DE AQUINO (UERN)

JACKSON CÍCERO FRANÇA BARBOSA (UEPB)

JARLES LOPES DE MEDEIROS (UFC)

JEANE PEREIRA DANTAS (UECE)

JÉSSICA RODRIGUES SOARES (UFPI)

JESSYKA DA SILVA RODRIGUES (UFPI)

JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS (UNIFOR)

JOANA LAURA COTA CORRÊA (UFPA)

JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA (IFPA)

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA (UFMA)

JOSÉ LUCAS DO NASCIMENTO BARBOSA (UFPE)

JOSEFFER MAXI MAIA RODRIGUES (UFPE)

JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA
(PREFEITURA DE SÃO
LOURENÇO DA MATA)

JULIA MARIA RAPOSO GONÇALVES DE MELO
LARRÉ (UFRPE)

JULIANA ALVES DE ARAUJO BOTTECHIA (SEEDF)

JULIANA MARTINS DE FARIAS (UNICAP)

JUSCELANDIA MACHADO VASCONCELOS (UFPE)

KATIA FARIAS ANTERO (UNINASSAU)

KELLY CRISTINA VAZ DE CARVALHO MARQUES (UFC)

KLEYSSA DA SILVA CELESTINO (UFPI)

LAÉCIO FERNANDES DE OLIVEIRA (UEPB)

LILIANNE MOREIRA DANTAS (SEDUC-HORIZONTE/CE)

LINDALVA JOSÉ DE FREITAS (FALUB)

LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES (UEPB)

LOURENÇO CHACON JURADO FILHO (UNESP)

LUCIANA ANDRADE RODRIGUES SILVA (CBM)

LUCIANE TENANI (UNESP)

LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE (UFC)

LUZIA DIAS ARAÚJO (UERN)

LYANNA LOURDES LIMA LEAL (UECE)

MARCIA GARDENIA LUSTOSA PIRES (IFPB)

MÁRCIO DOS SANTOS RODRIGUES (UFPA)

MARIA APARECIDA LOPES DE SOUZA (UFPI)

MARIA CEZAR DE SOUSA (UFPI)

MARIA DE LOURDES HOLANDA (UFC)

MARIA DO ROSARIO DE FATIMA VIEIRA DA SILVA (USP)

MARIA DO SOCORRO MORAES SOARES
RODRIGUES

MARIA DO SOCORRO MOURA MONTENEGRO (UEPB)

MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS (UERN)

MARIA ESTELY RODRIGUES TELES (UFSCAR)

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE (SEDUC-FORTALEZA)

MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES (UECE)

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE (UESPI)

MARIA PERPÉTUA DO SOCORRO BESERRA
SOARES (UFDPAr)

MARLINDA PESSÔA ARAÚJO (CEEP)

MATEUS SARMENTO LEITE (URCA)

MERCIA PAULINO NICOLAU DA SILVA (UFPE)

MICAELA SÁ (UFERSA)

MICHAEL VIANA PEIXOTO (FAC)

MICHELL PLATTINI NASCIMENTO GOMES (URCA)

MICHELLY MATOS ARAUJO (UNIJUI)

MORGANA TIMBÓ LIMA (UFC)

NAIANNDRA NERY DE SOUSA (UFPI)

NALIGIA MARIA BEZERRA LOPES (UERJ)

NATÁLIA AYRES DA SILVA (IFCE)

NATANIA APARECIDA DA SILVA NOGUEIRA (UNIVERSO)

NATANIEL DOS SANTOS GOMES (UEMS)

NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA (UFC)

PEDRO PAULO PROCÓPIO DE OLIVEIRA SANTOS (UFPE)

PETRÔNIO CAVALCANTE (SEDUC-FORTALEZA/UFPA)

PRISCILA ALVES DE PAULA BELO (UNICAMP)

QUÉSIA DOS SANTOS ALVES (UESPI)

RAFAEL ARAÚJO DA SILVA (UFRN)

RAYLA BEATRIZ DE ABREU CARDOSO (UFPI)

REJANE MARIA DIAS DE OLIVEIRA
(PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA)

RENATA PAIVA DE FREITAS (SEMED)

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO (UNILAB)

RODRIGO NUNES DA SILVA (UEPB)

ROSEMARY MENESES DOS SANTOS (FAESPA)

ROSIOMAR SANTOS PESSOA (UEPA)

ROZEANE PORTO DINIZ (UFRPE)

RUBIA FERNANDA QUINELATTO (USP)

SAMARA DE OLIVEIRA SILVA (UESPI)

SANDRA MARIA SOEIRO DIAS (UFC)

SÍLVIA GABRIELA BRITO BARBOSA (IF GOIANO)

SORAYA MARIA ROMANO PACIFICO (USP)

SUELÂNDIA MOREIRA FRANCO (UFBA)

SUELLEN FERNANDES (UECE)

SUYANNE PINHEIRO CAMPELO (UECE)

SUZENALSON DA SILVA SANTOS (UFC)

TÂNIA (FACULDADE
LUSO-BRASILEIRA/FALUB)

TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA (UECE)

THAÍS LAINA PEREIRA LIMA (UFPI)

THALITA LAYS FERNANDES DE ALENCAR (URCA)

TIAGO CAIAN DE ASSIS SILVA (UFRN)

TIAGO LESSAS JOSÉ DE ALMEIDA (UFPE)

VANESKA SANTOS DE LIMA (GRAU TÉCNICO)

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU (UFC)

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

VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO (UEA)

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO (UFCG)

WALDILSON DUARTE CAVALCANTE DE BARROS

WESLLEY DA SILVA RODRIGUES (UFPI)

APRESENTAÇÃO

O Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, Linguagens e Letramentos – CONBRALE, durante o ano de 2022 propôs debates investigativos e reflexões científicas em torno do tema geral “Cultura Escolar em Tempos de Pandemia”. Nesta edição, tendo como foco sujeitos formadores/formandos e a mediação de conhecimentos a partir do desenvolvimento de pesquisas e suas respectivas socializações, intencionou compreender como em tempos de pandemia (SARS COVID 19) e isolamento social, a cultura escolar se (re) fez, quais desafios, avanços e retrocessos, no campo das linguagens e seus letramentos, podem ser observados no cenário da experiência alfabetizadora.

O Congresso ocorreu no formato online e reuniu pesquisadores (as), professores (as) da educação básica, professores (as) em formação, profissionais liberais no âmbito do ensino/aprendizagem e áreas afim. Teve como objetivo socializar experiências de sala de aula e suas produções científicas relacionadas à Alfabetização, Linguagens e Letramentos, na busca de contribuir com a produção científica da área. Buscou-se ao aprofundar o tema, encontrar alternativas plausíveis a serem atingidas e operacionalizadas, no campo da aquisição de linguagens e ampliação de letramentos no contexto escolar para crianças, jovens e adultos. E ainda, reunir pessoas que carregam conteúdos, experimentos e achados escolares e não-escolares no solo da Alfabetização.

Como entender as demandas de ensino/aprendizagem dessa história da Alfabetização do tempo presente? O que se aprende e o modo como se aprende na escola, interessa a quem, atende a quais sujeitos ou demandas, em tempos de rupturas e continuidades, diante de um cenário pandêmico e de crise econômica e sanitária? Como se (re)organizaram os currículos e se materializaram as práticas e saberes escolares? Que questões éticas, profissionais e estéticas se fizeram presentes na práxis educativa em contextos de sala de aula, presencial e/ou remota? Estas foram algumas das possíveis questões problematizadas no IV CONBRALE.

Cabe destacar, que o índice de analfabetismo no Brasil ainda é um dado tanto preocupante quanto estrutural, por isso, aprofundar

análises e pesquisas sobre o tema é inadiável. Observar as políticas públicas e perspectivas históricas pensadas para Alfabetização em contexto de Multiletramentos, a fim de dedicar-lhes uma compreensão crítica e propor intervenções epistemológicas e pedagógicas, é uma tarefa para a história deste tempo. As desigualdades sociais e econômicas do país atingem uma porção significativa da população adulta que sequer consegue escrever o próprio nome, fato que afeta o cotidiano laboral e a inserção social e econômica. Entre as crianças o analfabetismo também é um fato. Cientes do que isto representa para o exercício pleno da autonomia intelectual, social e cultural, propomos somar forças neste debate para construir possibilidades no campo da Alfabetização e seus desafios estruturais e pedagógicos.

O evento organizou-se em torno de conferências, palestras, minicursos, oficinas, relatos de experiências e sessões de comunicação científica que se empenharam em pensar a função social, política e pedagógica, bem como, sentidos e significados do que é ser uma pessoa alfabetizada, letrada, integrada na cultura e no seu tempo, no contexto das múltiplas linguagens.

Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

SUMÁRIO

GT 01		
HISTÓRIAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO		25
<i>Thiago Vasconcellos Modenesi</i>		
DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.001		
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DO MERCADO		27
<i>Vanessa Campos de Lara Jakimiu</i>		
GT 02		
LINGUAGEM LITERÁRIA E SEUS LETRAMENTOS		28
<i>Sahmaroni Rodrigues de Olinda</i>		
DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.002		
LÍNGUA E LETRAMENTOS ARTÍSTICO-LITERÁRIOS FORA E DENTRO DA ESCOLA		31
<i>Sahmaroni Rodrigues de Olinda</i>		
DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.003		
HOMOFOBIA, HOMOSSEXUALIDADE E SUA (DES) CONSTRUÇÃO ENQUANTO IDENTIDADE EM CAIO FERNANDO ABREU: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO		48
<i>Myrna Andreza da Silva Alves</i>		
<i>José Paulo Alexandre de Barros Júnior</i>		
DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.004		
O TRÁGICO E O EFEITO DO TRÁGICO NA ESCRITA DE MINICONTOS À LUZ DO "LETRAMENTOS"		71
<i>Marilei Golfe Milan</i>		

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.005

**A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM CORDÉIS DE AUTORIA
AFRO-FEMININA**

José Paulo Alexandre de Barros Júnior

Myrna Andreza da Silva Alves

90

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.006

**O PEQUENO PRINCIPE NO UNIVERSO CATÓLICO:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

André Augusto Diniz Lira

Jackeline Pereira Mendes

109

GT 03

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E APRENDIZAGEM:
MULTILETRAMENTOS E OUTROS ENFOQUES**

Priscila do Vale Silva

111

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.007

**PRODUÇÕES DE LINGUAGEM, DE TEXTO E DE GÊNEROS
DISCURSIVOS NO COMPONENTE CURRICULAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Janice Gallert

113

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.008

**EDUCOMUNICAÇÃO E ENEM: O PAPEL DOS MEIOS DE
COMUNICAÇÃO EM MASSA NA APRENDIZAGEM DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PRIVADO DO RECIFE**

Gabriel Marques dos Ramos

Gesilda Marques da Silva Ramos

Luana Cândido dos Santos

131

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.009

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O CONTÍNUO LEITURA-
ESCRITA-ORALIDADE E PROJETO DE LETRAMENTO**

Jaciara Limeira de Aquino

150

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.010

TECENDO FIOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E SEUS PRESSUPOSTOS

Anna Catarine Amaral

Tânia Serra Azul Machado Bezerra

151

GT 04

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO

Edlane de Freitas Chaves

175

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.011

A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO DA CRIANÇA LETRADA E ALFABETIZADA

Francisco Joel Nascimento de Moura

178

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.012

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

Wagner Belo

Laís Almeida Mascarenhas

Ingrid Xavier Ribeiro da Silva

199

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.013

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA ANÁLISE DOS SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Ana Christina de Sousa Damasceno

Edimar Silva de Lima

Christiana de Sousa Damasceno

Sérgio Nunes de Jesus

215

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.014

ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS DIFICULDADES EM LEITURA E ESCRITA ENTRE ALUNOS MATRICULADOS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nágila Rabelo de Lima

Denize de Melo Silva

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

231

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.015

**GULLIVER NA TERRA PIBID: ENTRE O CAIR E O LEVANTAR
DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

244

M.D.V.S

M.C.S.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.016

**A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: CAMINHOS PARA A CIDADANIA**

263

Flávia Elisa de Carvalho Fortes

Celso Ferrarezi Júnior

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.017

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA PELAS CRIANÇAS NA ESCOLA**

284

Edlane de Freitas Chaves

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.018

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E
DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

304

FORTES, Flávia Elisa de Carvalho

HONÓRIO, Larissa de Cássia Héllen

JÚNIOR, Celso Ferrarezi

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.019

**VOZES DE CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS NO
CONTEXTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS**

321

Ana Clarissa Gomes de França

Denise Maria de Carvalho Lopes

Elaine Luciana Sobral Dantas

GT 05

**LEITURA, ORALIDADE E O AMBIENTE
ALFABETIZADOR**

Maria Aparecida Gomes Barbosa

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.020

**O GÊNERO CORDEL: UMA PROPOSTA DE LEITURA
LITERÁRIA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vaneska Santos de Lima

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.053

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA
DAS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA AQUISIÇÃO DA
LEITURA E ESCRITA**

Fabíola Jerônimo Duarte

Marceliano Gomes de Lira

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.054

**PERSPECTIVAS DA BNCC SOBRE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NAS SÉRIES INICIAIS**

Aldenize Melo da Silva

Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

GT 06

LINGUAGEM ESCRITA PARA CRIANÇAS

Claudiana Melo

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.021

**APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Elaine Luciana Sobral Dantas

Louriete Ribeiro de Araújo

Ana Clarissa Gomes de França

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.022

**O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS OFICIAIS**

Milena Paula Cabral de Oliveira

Aline da Costa Dantas

Elaine Luciana Sobral Dantas

338

340

358

381

399

401

419

GT 07

**ORTOGRAFIA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

Maria Luzirene Oliveira do Nascimento

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.023

**A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NOS PROCESSOS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Ana Isabel de Souza Lemos Araújo

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.055

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: ENTRELAÇOS DO PROJETO EU SOU
ESCRITOR**

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

Francisco Hélio Damasceno Ferreira

Genizia Fernandes de Lima

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

GT 10

**AFRICANIDADES E AFROBRASILIDADES,
LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

Maria José Albuquerque da Silva

Maria Kellynia Farias Alves

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.024

AFROLETRAR: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Millena de Azeredo Lopes Ventura

Rejane Maria Pereira da Silva

GT 11

**PRÁXIS PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E MULTILETRAMENTOS**

Fabrcia Pereira Teles

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.025

**O LÚDICO E OS PROCESSOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÂNEOS
NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Alexandre Santiago da Costa

Venythyais Costa de Oliveira

438

440

460

481

483

485

487

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.026

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Mônica Farias Abu-El-Haj

Maria Maiara Sousa Patricio

Raquel Siqueira da Silva

503

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.027

FORMAÇÃO DOCENTE: QUE CAMINHO SEGUIR?

Maria Ozita de Araujo Albuquerque

Marlinda Pessoa Araujo

521

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.028

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PROFISSÃO

Renato Carneiro da Silva

Aline Rodrigues Sampaio

523

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.052

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARNAÍBA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Santana Lira Freire

Jéssica Alves Furtado

Maria Patrícia Freitas de Lemos

525

GT 13

EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: OUTRAS LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Celiane Oliveira dos Santos

549

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.029

NÓS PERTENCEMOS: LUGAR DE REPRESENTATIVIDADE E ORIGEM NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Joana Laura Cota Corrêa

Miranilde Oliveira Neves

551

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.030

PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rosiomar Santos Pessoa

Maria José Quaresma Portela Corrêa

569

GT 15

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E LINGUAGENS E
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Flávio Rovani de Andrade

Samuel Pires Melo

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.031

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI):
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PROPOSTA DE
ENSINO REMOTO**

Neuzilene Ferreira Nascimento Burock

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

591

593

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.032

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Marleide Maria Arruda Linhares Isaías

618

GT 17

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO

Francisca Geny Lustosa

Marcia Gardênia Lustosa Pires

633

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.033

**A ALFABETIZAÇÃO COM RECURSOS LÚDICOS NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Suzana Ramos Vieira Francini

636

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.034

**PENSANDO A DIFERENÇA A PARTIR DA SÉTIMA ARTE: EM
ANÁLISE O FILME UM LUGAR PARA TODO MUNDO**

Maria Alda de Sousa Alves

Francisca Geny Lustosa

651

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.035

**AÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALTAS
HABILIDADES EM ANGOLA**

Francisca Geny Lustosa

Fernando Tomé Laureano

Antonieta dos Milagres da Cruz F. Gonçalves

Benvinda Lucília Ndahalaemona

Disneylândia Maria Ribeiro

666

GT 18

**ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGENS E LITERATURA
INFANTIL**

Emanuela Carla Medeiros

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.036

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACORDO
COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC**

Christiana de Sousa Damasceno

Ana Christina de Sousa Damasceno

Edimar Silva de Lima

Maria dos Remédios Nunes da Costa

681

684

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.037

**NARRATIVAS DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS
I – CAMPINA GRANDE – PB DIRECIONADAS AO ESTUDO
DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL, EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Maria do Socorro Moura Montenegro

708

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.038

**AS POSSIBILIDADES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E
SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO EM UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Fabiana Mendonça Lima

Ana Karine Vieira Rocha

710

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.039

**GÊNEROS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS NA
APRENDIZAGEM DA LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR**

Elizangela Silva Mesquita

Adriana Leite Limaverde Gomes

712

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.051

**ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA EM TEMPOS DE
PANDEMIA: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS**

Manuela Pires Weissbock Eckstein

Maria Julia Camargo Arruda

Magali Maria Johann

730

GT 19

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Luciana Matias Cavalcante

Marly Macedo

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.040

A AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO DE PRODUTIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Edimar Silva de Lima

Ana Christina de Sousa Damasceno

Christiana de Sousa Damasceno

Maria dos Remédios Nunes da Costa

752

754

GT 21

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS 772

Letícia Carolina Pereira do Nascimento

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.041

O LETRAMENTO E AS QUESTÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NO CANCIONEIRO POPULAR GONZAGUEANO

Marcelo Vieira da Nóbrega

Marcos Aurélio Marques Lima

774

GT 23

LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUAS 798

Suzana Ferreira Paulino

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.042

UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO COM BASE NA CULTURA DIGITAL

Maria Valéria Siqueira Marques

801

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.043

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (GEM) NA RELAÇÃO LIVRO DIDÁTICO E SALA DE AULA: O LUGAR DO ALUNO NO EVENTO COMUNICATIVO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Gesilda Marques da Silva Ramos

Gabriel Marques dos Ramos

Luana Cândido dos Santos

Suzana Ferreira Paulina

819

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.044

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UM ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Cleuzilaine Vieira da Silva

Maria de Fátima Cardoso Gomes

842

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.045

PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, AUTISMO E TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA REFLEXÃO

Laryssa Araújo

Julia Larré

Karla Fabrício

865

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.046

PROJETO JANOKOIDA DE EDUCAÇÃO TRILÍNGUE: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lívia Késsia da Silva Rocha Soares

Alessandra Santos

882

GT 24

ENSINO CONTEXTUAL DE GRAMÁTICA

Francisco Mário Carneiro da Silva

883

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.047

PROCESSOS DE ADJETIVAÇÃO NO GÊNERO REPORTAGEM

Jackson Cícero França Barbosa

885

GT 26

LÍNGUA ESPANHOLA, LITERATURAS E LINGUAGENS 902

Renato Pazos Vazquez

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.048

**O SENDERO LUMINOSO EM QUADRINHOS: HISTÓRIA DE
UMA GUERRA SUJA 904**

Thiago Vasconcellos Modenesi

GT 27

**ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA E
ISOLAMENTO SOCIAL 926**

Maria José Barbosa

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.049

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: (DES) CONSTRUINDO
CAMINHOS MEDIANTE O CONTEXTO DE PANDEMIA E
ISOLAMENTO SOCIAL 928**

Franciélia Saraiva Alves Rodrigues

Tatiany dos Santos Lima

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.050

**AS RESTRIÇÕES E POSSIBILIDADES CURRICULARES COM
ÊNFASE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
REMOTO: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE
ESTÁGIO EM ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA – CEARÁ 946**

Morgana Timbó Lima

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

Dávillo de Lima Ferreira

GT 01

HISTÓRIAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

THIAGO VASCONCELLOS MODENESI

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Alfabetização e o letramento estão localizados na porta de entrada da construção do processo educativo de cada um de nós, são a mola-mestra que impulsiona todas as outras etapas de nossa vida pedagógica, educacional e acadêmica.

Sistematizar essas experiências, entender o que se passou, beber na nossa História acerca disso, no que já construímos, experimentamos e estudamos sobre o alfabetizar, o apresentar as letras a cada criança, ou mesmo adultos, é revolucionário. Temos aqui a possibilidade de experimentar o novo, mas apoiado no consolidado, no vivido, no estudado. Nosso Grupo de Trabalho – GT reúne essas experiências no contexto da construção de políticas públicas a partir das nossas Histórias e Memórias acadêmicas, em particular através analisando a base nacional comum curricular e vendo a crescente influência do mercado na mesma, através do trabalho apresentado nos assombremos como o privado avança sobre o público, impondo concepções de sociedade, controle, gestão e, pasmem, do próprio educar em si.

Governos se ganham por discursos “modernizantes” que colocam em segundo plano a formação do cidadão para a vida, educação essa defendida por Paulo Freire, e retomam uma educação de tipo bancária, focada em resultados numéricos que transformam nossos estudantes em números nas planilhas. Analisar isso e ver como enfrentar pedagogicamente é um grande desafio a ser desvelado a partir do trabalho aqui estudado, do particular para o geral, de maneira dialógica.

Eventos como o Conbrale são esse importante catalizador de aprendizados, experiências e vivências, a apresentação dos trabalhos é um momento único, singular, de compartilhamento de saberes, trazê-los na forma de e-book é dar acesso e democratizar esse rico material para todos que querem uma educação de qualidade, laica, democrática e crítica.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.001

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DO MERCADO

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

Professora adjunta na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Prática do Ensino. Mestre e Doutora em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – PR. E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de modo a evidenciar o projeto formativo desta em articulação com a Pedagogia do Mercado, submetendo assim a educação aos ditames do capital. Neste contexto, tem como objetivo geral, analisar como a alfabetização e o letramento são apresentados na BNCC. Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa documental (CELLARD, 2008), estando a base analítica demarcada pelo documento da BNCC. Quanto a estrutura, inicialmente o estudo apresenta o projeto formativo da Pedagogia do Mercado, evidenciando a trajetória de implementação da BNCC, que ocorreu de modo autoritário e em contexto político de desmonte da democracia. Em seguida, apresenta a proposta formativa da BNCC e sua articulação com a lógica do capital. Por fim, o estudo apresenta como a alfabetização e o letramento são apresentados na BNCC. Do estudo empreendido, é possível concluir que a BNCC representa, por sua associação com o mercado, um retrocesso para a educação e para a formação das crianças, e, que, a alfabetização e o letramento, são apresentados no documento de forma coerente com o projeto formativo da Pedagogia do Mercado, portanto, com centralidade em práticas instrumentais e técnicas com vistas a formação de um sujeito que se mantenha acrítico, flexível e adaptado ao contexto de adensamento da pobreza e da precarização do trabalho, que converte o trabalhador em força produtiva descartável.

Palavras-chave: Educação, Alfabetização e Letramento, BNCC, Pedagogia do Mercado. Transgressão de direitos.

GT 02

LINGUAGEM LITERÁRIA E SEUS LETRAMENTOS

SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Atualmente, uma das grandes questões que vem sendo colocadas por docentes, escritores/as e pesquisadores/as diz respeito ao (não) lugar da literatura, enquanto linguagem artística, na escola: onde está a literatura na sala de aula? Como abordá-la fugindo da tradicional e pouco eficaz abordagem histórica (AMORIM et al. 2022) num contexto em que outras linguagens disputam a atenção de infâncias e juventudes? Cabe apenas à escola o papel de democratizar a leitura literária?

São a essas questões que os textos que se seguem tentam responder: o lugar disso que vem sendo chamado de “letramento(s) literário(s)”, ora no singular, ora no plural, ainda que aqui neste prefácio, optemos pelo plural exatamente para dar conta do que alguns dos textos apontam: a multiplicidade de práticas, suportes, circuitos que ensinam socializar a leitura literária (mas também a escrita, ainda que esta seja pouco falada quando se fala em práticas de letramentos literários).

Assim, buscando alternativas ao ensino de literatura, os textos optam por destacar temáticas atuais que interpelam infâncias e juventudes que chegam nas escolas, tais como o racismo e seu combate, a orientação sexual, a LGBTfobia e a norma heterossexual que a sustenta: maneiras de entender que a literatura está no mundo, é do mundo, e não uma prática de poucos/as encastelados/as numa torre de marfim, imagem que a tradição nos legou através de seu ensino que, ao mesmo tempo em que apontava os grandes autores (e aqui as autoras desaparecem), também ensinava-nos o quanto não compreendíamos/acessávamos a grandeza das obras, outorgando-nos o diploma de insensíveis e/ou incompetentes em relação ao cânone.

Desta maneira, os textos que seguem, ao contrário dessa tradição, buscam profanar a literatura (AGAMBEN, 2007), devolvendo-a aos seres humanos, uma vez que são produzidas por seres humanos. Os textos, portanto, apontam possibilidades teórico-metodológicas de socialização dos saberes artístico-literários de modo que estes possam ser apreendidos por um maior número de pessoas a partir

da escola, mas também de outras instituições que atendem crianças, jovens, adultos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.

AMORIM, Marcel Álvaro de et al (Orgs). Literatura na escola. São Paulo: Contexto, 2022.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.002

LÍNGUA E LETRAMENTOS ARTÍSTICO-LITERÁRIOS FORA E DENTRO DA ESCOLA

SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de literatura e língua em contextos não escolares, de modo a ampliar seu entendimento em contextos escolares. Partindo de situações profissionais vivenciadas pelo autor e narradas em sua tese de doutorado (OLINDA, 2016), o artigo discute o conceito de língua, escrita e letramento(s) literário(s), apontando para a existência de práticas de escrita e leitura artístico-literárias para além daquelas reconhecidas pelas instâncias sociais de legitimação, e nesse ínterim, repensar os espaços não escolares, como espaços possíveis para ensino de língua e literaturas a partir daquilo que sujeitos situados produzem em seus cotidianos. Para tanto, utiliza-se de referencial teórico que discute e amplia a noção de letramento como Rojo (2019), Street (2014), a percepção do literário para além do suporte livro como Olinda (2016) ampliando a percepção para uma caudalosa produção circulação de suportes onde se inscrevem literaturas subterrâneas produzidas pela cidade. Conclui-se que não se trata apenas de democratizar a literatura, mas também visibilizar aquela produzida por grupos e sujeitos politicamente silenciados.

Palavras-chave: Letramentos artístico-literários; Literaturas subterrâneas; educação não escolar; educação escolar; ensino.

1 Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Sorbonne – cité 13/Nord. sahmaroni.rodrigues@uece.br

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre o ensino de língua materna como uma condição de acesso à cidadania. Documentos norteadores da educação desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1998), como também, e apesar de todas as críticas possíveis, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) apontam a necessidade de um ensino de língua portuguesa como condição de participação para a cidadania, sendo o Ensino Médio o momento de aprofundamento de habilidades linguísticas visando o exercício cidadão dos/as estudantes.

Entretanto, apesar do reconhecimento da educação como uma instância que transborda os espaços escolares (FERREIRA, SIRINO, MOTA, 2020), o ensino de língua portuguesa – enquanto reflexão sistemática sobre os usos situados que fazemos da língua como falantes nativos –, parece ser exigência apenas de práticas escolares, ou mais grave, de práticas confinadas às salas de aula, sem dialogar com a realidade e as práticas extraescolares.

No entanto, diversas pesquisas apontam para práticas de leitura e escrita em espaços não-escolares, e ao mesmo tempo, acentuam a importância de envolvimento em situações reais de interação como forma de desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Por exemplo, Ratto (1995) mostra como a inserção de sujeitos em ações sindicais e/ou comunitárias faz com que estes sujeitos reflitam sobre a linguagem utilizada nestas ações, diante de interlocutores concretos. A autora conclui que não se pode atribuir apenas à escolarização o mérito de reflexão sobre a linguagem, uma vez que as atividades sociais dos sujeitos nos envolvem em situações de uso situado da linguagem. Situações de letramentos.

Desta forma, penso ser possível entendermos as diversas ações não-escolares de participação de sujeitos como possibilidades de práticas reflexivas de letramentos múltiplos e situados, uma vez que a “cultura escriturística” permeia nossa vida antes mesmo de emergirmos como sujeitos da/na linguagem (com nossa certidão de nascimento) e depois de darmos o último suspiro (certidão de óbito) e permeando-nos, subjetivando-nos, “prendendo-nos” na escritura (CERTEAU, 2009), a partir de gêneros discursivos que nos identificam, nos delatam (cartões de vacinação, boletins escolares, certificados, currículos, só para citar alguns dispositivos que nos subjetivam (AGAMBEN, 2009), que nos fazem verdadeiros “filhos da pauta”.

Tratando-se, então, das práticas de leitura e escrita literárias, temos a escolarização da literatura (SOARES, 2011) como um modo de fazer com que esta arte seja confinada a uma das dimensões da disciplina Língua Portuguesa e faz com que a tal da leitura por fruição seja ainda um privilégio, ainda que em Fortaleza -CE, a juventude de periferia lê mais livros do que a classe A, segundo pesquisa recente Retratos da Leitura no Brasil (SOUZA, 2020). Apesar desses dados, ainda é senso comum na escola dizer que “brasileiro não gosta de ler”, sem levar em conta esses dados, e sem levar em conta que há não só leitores/as de literatura, como produtores/as de arte literária pela cidade, ainda que não vistos pelas escolas (OLINDA, 2016).

Este texto, fruto de minha tese de doutorado, intitulada Formação-artista e territórios existenciais: biografização, escrita e experiência. Utiliza, como metodologia, a exposição de duas situações vivenciadas por mim, enquanto situações profissionais que me permitiram refletir sobre ensino de língua e literatura em espaços não escolares, e a partir disso, em 2012 propor pesquisa sobre literaturas que eram invisibilizadas pelos espaços de legitimação social (OLINDA, 2016).

Neste artigo, de modo a explicitar minhas pretensões de discussão, farei o seguinte movimento: discutirei a concepção de escritura¹, para desnaturalizar a atividade linguística e explicitar a posição teórico-política de que o ensino de língua materna é a reflexão de usos situados de linguagens culturalmente adquiridas, fazendo emergir o conceito de letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e situados (KLEIMAN, 2006); em seguida, proponho que a reflexão linguística pode e deve ser exercida em espaços não-escolares, utilizando como exemplo um evento de letramento situado ocorrido quando eu trabalhava como educador social em um abrigo público para meninas “em situação de vulnerabilidade social”. Por fim, problematizo e aponto a necessidade de ampliarmos a noção de ensino de língua materna, tanto na forma como a entendemos, como a ampliação dos lugares e tempos em que é possível acontecer eventos de letramentos e educação linguística.

A ESCRITURA E A LINGUA(GEM): SOCIABILIDADES BIO/GRÁFICAS

Pensar em práticas de linguagem é buscar uma teorização que me guie, pois, “uma prática sem uma teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de “valores eternos” ou na apologia de um “intemporal”” (CERTEAU, 2011, p.46). Para evitar essencialismos,

Foucault nos lembra de que a verdade é deste mundo e não deve ser buscada para além dos diversos movimentos históricos que nos fizeram ser quem somos neste agora, e aponta para os diversos mecanismos que regulam e orientam os regimes de verdade em nossa sociedade (1993, p.12).

A par deste entendimento de produção de verdades, resta-nos criar linhas de fuga que nos possibilitem olhar as questões que nos impingem com outros olhos, construir outras percepções. Portanto, minhas escolhas teóricas são assumidas como uma perspectiva e não como “a verdade”. Escolho-as por serem excelentes armas políticas para desnaturalizar deficiências apontadas principalmente em pessoas das classes pauperizadas, acusadas de não conseguirem aprender e/ou não saberem “falar português”, de não saberem ler e/ou escrever (Bagno, 2008).

Para começar a desmitificar estas posturas acusatórias, é importante lembrarmos de que a escrita é uma tecnologia social e não algo natural, nenhum dom divino, mas algo deste mundo. A partir desta tecnologia surgem diversas práticas de escritura, práticas que se modificam ao longo da história e que modificam nossas formas de perceber e de nos relacionarmos com o mundo.

Proponho assim uma distinção entre escrita – a tecnologia social ligada ao ato de escrever e toda a *hexis* corporal que este ato envolve – e a escritura como “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (CERTEAU, 2009, p. 204). Esta atividade concreta será considerada um dispositivo, isto é:

Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2009, p.40-41).

Somos capturados pelo “tecido escriturístico”: somos registrados ao nascer, recebemos notas em boletins ao longo de nossa vida escolar, somos capturados por cartões de vacinação que “acompanham” nossa saúde, enfim: a escritura está presente em nossa vida. Vivemos em sociedade cujas “letras” nos marcam, somos filhos da pauta.

Vivemos assim em uma Sociedade letrada. Somos atravessados por atividades de linguagem que nos subjetivam. Diversos gêneros discursivos – entendidos aqui como “formas culturais e cognitivas de ação social” (MENDONÇA, 2005, p. 40) – inscrevem-nos neste imenso turbilhão escriturístico, antes mesmo de apreendermos a tecnologia social da escrita.

Dominique Maingueneau utiliza conceito signifiante “bio/gráfico” para falar da relação entre literatura e vida, entre autoria e escritura, com a barra que une e separa como “uma relação instável”, entendendo a bio/grafia como um fluxo “que se percorre nos dois sentidos: da *vida* à *grafia* ou da *grafia* rumo à *vida* (MAINGUENEAU, 2001, p. 46, itálicos do autor).

Creio ser possível ligarmos este conceito – relacionado originalmente pelo autor ao discurso literário – à definição de escritura de Michel de Certeau para entendermos a escritura como um dispositivo que, ligando a vida à “página” e dando-lhe poderes sobre aquela, faz-nos imersos em tramas bio/gráficas.

Ora, vivemos em sociedades letradas, sociedades onde os processos escriturísticos de produção de textos escritos ao mesmo tempo em que nos prende a todo(a)s em suas tramas, nos exclui de certos domínios por não dominarmos os gêneros discursivos que ali circulam ou simplesmente por não sabermos decodificar aquilo que nos inscreve nas páginas que decidem sobre nossas vidas.

Apenas a título de exemplo: Dona Sandra, mãe de Rafaela, uma menina que passou pelo abrigo Terra do Nunca onde trabalhei. Dona Sandra era analfabeta, não tinha onde morar, além de ter diversos problemas de saúde. Numa de suas crises, levámo-la ao hospital, mas (absurdo!) descobrimos que dona Sandra não existia, pois não tinha certidão de nascimento!

Quando faleceu, depois de uma longa briga judicial para que ela fosse aceita em um hospital público de Fortaleza, outra burocracia: quem poderia retirar o corpo, se não havia registros escritos de quem ela era, nem mesmo de seu nascimento?? Dona Sandra, para o desespero de sua filha que à época tinha 18 anos – e também não existia – foi sepultada na “vala comum” ainda congelada: sem caixão, sem flores, sem vela: apenas um nome sem registro, apenas um choro contido de uma filha inexistente, apenas um bloco de gelo a esquentar um corpo sem nome.

Esta narrativa de uma “vida infame” serve para mostrar o quanto somos dependentes de textos que nos identificam, nos qualificam, nos dão existência. Assim como dona Sandra, existimos pelo poder da página que bio/grafiza nossa vida social. Repito: somos filhos da pauta.

Ora que dizer de milhares de pessoas que, inscritos no poder da página que se liga à exterioridade, que nos bio/grafiza, não dominam a tecnologia da escrita? Ou aos vários e várias que, ainda que dominando esta tecnologia, ainda olha para certas “páginas”, certos textos, certas práticas letradas como para algo desconhecido? Como fazer com que estas pessoas, “reféns” desta bio/grafização do mundo social, possam dominar estas práticas e servir-se delas para atuar em nossa sociedade?

Creio que uma boa saída teórico-metodológica vem sendo apontada pelas discussões em torno do conceito de letramento(s). Entendo por letramento(s) as situações sociais em que as atividades de leitura e escrita (atividades escriturísticas) se fazem presentes. Ou seja: diariamente em nossas vidas e, como argumentei acima, desde antes de dominarmos a tecnologia da escrita.

Assim, cabe às instituições que desenvolvem atividades educativas – principalmente a escola, mas como argumentarei a seguir, não só ela – refletirem sobre estas questões de linguagem e perceber que, como propõe a BNCC, formar cidadãos conscientes é (também) refletir sobre a linguagem, uma vez que é a partir desta que nominamos o mundo, que o inventamos, que o praticamos: e o verbo se fez carne.

Portanto, ao entendermos a língua como uma atividade social situada, como um processo de interação social em que há sempre a presença do outro (VOLOCHINOV, 2018), iremos entendê-la como uma atividade política (BAGNO, 2008) que cria a realidade, que a manipula, a constrói, que produz identidades e diferenças, que se solidariza (você existe) ou que nega o outro (você não existe).

Ora, entender a língua como atividade sócio interativa é pensar no ensino de língua como “exercícios de interação social”. Desta forma, concordo com Bagno quando este afirma que:

A prioridade absoluta no ensino de língua, deve ser dada às práticas de letramento, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na *cultura letrada*, de modo que ele seja capaz de ler e de escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade” (BAGNO, 2006, p. 13, itálicos do autor).

Se durante certo tempo pensou-se no letramento como algo autônomo (isto é, que necessariamente traria “progresso” e melhoria de vida para o indivíduo letrado que leria qualquer gênero textual, entendendo a escrita como um “produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p.38)), pensou-se em oposição a isso o letramento como ideológico (não há garantia de progresso ou melhoria de vida do indivíduo, destacando as práticas de letramento como práticas culturais perpassadas por relações de poder das sociedades das quais fazem parte (STREET, 2014).

Entretanto, autoras como Rojo (ROJO e MOURA, 2019) vem propondo a ideia de multiletramentos para reforçar a perspectiva multicultural de nossa sociedade e enfatizar que “diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p 111). Portanto, práticas múltiplas em esferas múltiplas que se interrelacionam em contextos culturais diversos e diferentes que se interrelacionam. Devemos também lembrar que estas práticas são múltiplas e se configuram diferentemente a partir dos diferentes contextos e situações concretas. É assim que Kleiman vem apontando para a necessidade de entendermos estes letramentos como práticas situadas dos regimes de escritura:

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular (KLEIMAN, 2006, p.26).

A par destes referenciais teóricos, resta-nos indagar: seria mesmo a escola a única instituição responsável por criar situações para o exercício situado de aprendizagem das práticas letradas múltiplas?

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: AS PALAVRAS QUE NOS ESCAPAM DA ESCOLA

“Ninguém escapa da educação”. Assim Carlos Brandão inicia seu pequeno grande livro que indaga essa (des)conhecida de todos nós: a educação. E continua: “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para

aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”. (BRANDÃO, 2001, 07). A par desta conceituação teórica fica fácil entender que encontramos educação muito além da escola.

E a educação linguística, poderia esta ocorrer além da escola? Se existem práticas de letramentos múltiplas, em situações diversas, estas não poderiam ser refletidas em espaços não-escolares? Entendendo a educação dos movimentos sociais como um processo educativo válido, não poderiam estes movimentos serem espaços para reflexão linguística em situações de participação efetiva?

Proponho que sim, que seja possível esta reflexão situada da língua em instituições de educação não-escolar como prática de educação linguística. Proponho exemplificando, a partir de duas experiências vivenciadas por mim em 2008, época em que trabalhava em um abrigo para meninas em “situação de vulnerabilidade social”. Passo a narrar estas experiências, para em seguida refletir sobre a proposição de educação linguística, enquanto letramentos múltiplos e situados, em espaços não-escolares.

Em 2008, eu trabalhava como assistente técnico-pedagógico no abrigo Terra do Nunca, que acolhe adolescentes em “situação de vulnerabilidade social” quando decidimos fazer um campeonato feminino de futebol, num campinho improvisado no terreno do abrigo. Esta atividade era encabeçada por Assis, educador social do abrigo, e eu, que havia sido educador social e trabalhara em parceria com o educador. Assim, decidimos que a participação das meninas se faria em todas as etapas: desde o convite a outros times, que exigia visitas pelos bairros e colégios circunvizinhos, até a programação do evento

Entre as atividades que se faziam necessárias, estava a de convidar as autoridades da Fundação da Criança e Família Cidadã (FUNCI, hoje Secretaria Municipal de Direitos Humanos – SDH): as pessoas dos cargos de gabinete às quais as meninas tinham pouco acesso, e exigia de nós um trato mais especial por relações de hierarquia trabalhista.

Foi então que tive a ideia de propor às meninas – aquelas que se sentissem à vontade – para escreverem cartas discorrendo sobre o evento e convidando aquelas pessoas por elas desconhecidas e que eram “autoridades” institucionais. Elas “toparam”, e começamos o trabalho indo à *lan house* do bairro para pesquisarmos algo sobre futebol e sobre cartas de convite.

Discutimos um pouco sobre as formalidades: usaríamos a linguagem que elas tratam umas às outras? Seria uma linguagem mais “arrumada”? Quais critérios usaríamos? Em meio às discussões, elas chegaram à

conclusão de que não poderia ser de qualquer jeito que escreveriam, pois, como lembrou uma das meninas “temos que passar uma boa imagem para as tias”. Assim, elas se puseram a manuscruver as cartas, partindo dos modelos pesquisados e das leituras sobre futebol que havíamos feito em textos tirados da internet.

Após uma primeira elaboração, lemos em grupo e demos opinião sobre a melhoria dos textos. Em seguida, estes foram reescritos e por fim, sugeri que digitássemos, para que ficasse mais apresentável, como havia sugerido uma delas. Passamos a manhã seguinte inteira digitando cinco cartas, uma vez que elas mesmas fizeram este momento, e não fazia parte do cotidiano dessas meninas o uso de computadores. Digitadas e impressas, as cartas foram assinadas por suas remetentes e entregamos a correspondência para que o setor responsável pela comunicação interna fizesse chegar aos seus referidos destinatários.

No dia do jogo, a grande felicidade dessas meninas era receber estas pessoas que as procuravam para que lhes fosse apresentado o abrigo, e para que a menina que havia escrito a carta fosse sua guia e companhia no evento esportivo.

Nesta mesma instituição, descobri que, em suas passagens pelas ruas, estas meninas participavam de atividades de “brincar de verso”: criações de poemas improvisados cujos esquemas métricos eram rimas simples do tipo AB CD AB CD, nos quais narravam seus dissabores, desejos, sonhos. Produziam literatura, e para isso utilizavam sua oralidade, improvisavam escritas em papelões, cadernos velhos e outros objetos que encontrassem, segundo me relataram. A partir disso, criamos um sarau temático, no qual elas deveriam criar poemas com temáticas que quisessem e ensaiarmos a apresentação para convidados e convidadas no dia da comemoração do aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esses ensaios duraram quinze dias, entre estresses e risadas, as meninas foram percebendo que fazer poemas era divertido, e que isso poderia ser ensaiado, melhorado, apontando para usos de oralidade planejadas, em que recursos para linguísticos poderiam ser utilizados de modo monitorado (CARVALHO, FERRAREZI JR, 2018), e em que a relação escrita-oralidade se confundia, uma vez que a leitura em voz alta dava novo corpo à página escrita: bio/grafia. No dia do evento, entre nervosismos e tentativas de desistência por estarem com “vergonha” (a autoestima de quem passa por certas situações sociais faz com que pensem sua expressão como algo sem valor) tivemos a apresentação de poemas, improvisações, *slam*, e outras expressões que lhes eram caras

enquanto grupo. Abaixo, deixo um exemplo do que foi produzido por uma das meninas institucionalizadas (OLINDA, 2011, p. 135):

Hoje eu venho aqui pra falar de um recomeço
Cantarei a minha história e lhe darei o meu apreço
Aos 03 anos de idade minha mãe saiu de casa
Deixou pra traz seu esposo e sete filhos
Ficando o medo, a revolta e a desgraça
Era pequena mas eu lembro do meu pai chorando
Sangue, se sujeitando a humilhação
Catando lixo pra ganhar pão, alguns trocados
Tentando sustentar a mim e a meus irmãos
Naquele momento me senti um lixo pensando no
Que poderia acontecer comigo
Já que quando tinha mãe já não era bem cuidada
E o que poderia acontecer agora? Acabei crescendo uma menina revoltada
Fugi de casa muitas vezes por causa das surras que tomava.
Então ao sentir-me abandonada coloquei minha mão no coração
Meu Senhor vou fazer minha oração
Senhor sei que em ti posso confiar porque sei
Que não vai me abandonar
Não da pra ser criança comendo lixo, enrolado
num cobertor sujo e fedido
hoje é dia das crianças, e daí? Quem vê sangue
não tem motivos pra sorrir
não existe presente, nem alegria, só moleques
morrendo na mesa de cirurgia e nem dia das crianças
na periferia

(RAP DE UMA ADOLESCENTE, menina artista)

Este material, fruto de minha dissertação de mestrado, foi-me dada manuscrita, e foi recitada pela menina, que tinha 14 anos, e o escreveu para falar de sua história, pois “minha história é de rima”, como ela falou quando discutíamos sobre os “versos” que elas produziam nas ruas, longe da escola, das academias, das instituições que deveriam acolhê-la.

São a estas literaturas produzidas e consumidas para além do cânone escolar que venho chamando de Literaturas subterrâneas (OLINDA, 2016),

uma caudalosa produção de circuitos artístico-literários, de suportes e de agenciamentos que fazem circular trabalhos artístico-literários para além de qualquer reconhecimento escolar/acadêmico/social, que existem, resistem, reexistem e comunicam dores, sonhos, (des)sabores que cada um/a enfrenta nesta sociedade desigual, injusta, parasitária.

Além disso, defendo a ideia de literatura subterrânea como um capital cultural enquanto moeda local. Esta ideia nasceu do documentário *Demain*, que aponta formas de vida alternativas a este modelo econômico do “muito lucro a custo de não importa o quê”. Entre as práticas que visam outro modo de vida possível, o filme aponta para a ideia de desenvolvimento, em algumas comunidades urbanas, de uma moeda local que fortalece a economia local, em detrimento de grandes empresas multinacionais.

Assim, contrariando certa socio-lógica, parto da ideia de que determinadas práticas artístico-culturais “não legitimadas” (por vezes invisibilizadas), são capital cultural local, isto é, ao invés de se trabalhar unicamente com o que está dado pelo mercado imposto, alguns agentes (uma pululação, para usar um termo caro à Certeau) produzem sua própria moeda, sem negar “a ordem”, mas sem torna-la totalmente possível, afinal, “le discours ne peut contrôler le discours et la nouveauté surgit constamment entre les interstices des appareils voués à la réduire” [O discurso não pode controlar o discurso e a novidade surge constantemente entre os interstícios dos aparelhos destinados à reduzi-la] nos lembra Jorge Larrosa (1998, p.99).

Se é importante pensarmos nos letramentos literários como algo a ser democratizado (SOARES, 2011; MACEDO, 2020), torna-se fundamental ampliarmos nossa percepção para enxergarmos a farta produção artístico-literária que circula subterraneamente pela cidade em folhas avulsas, livros manufaturados, corpos *slamizados*, zines, dentre outros suportes que não o livro impresso, bem como circuitos e artistas que cantam seus cotidianos, inclusive na escola, e muitas vezes não são visibilizados.

Dessa forma, deve-se observar esta ordem dos discursos como uma ordem dos livros (do impresso), daquilo que deve ou não deve ser publicado, “assentado” e materializado em artefatos sociais, produzem efeitos, uma vez “que o sentido de qualquer texto, seja ele conforme aos cânones ou sem qualidades, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito” (CHARTIER, 2010, p. 8).

Assim, pode-se compreender a autoindicação de “leitor de xerox”, dito por um estudante do curso de Pedagogia de universidade pública, como a afirmação de alguém que não tem acesso efetivo a este artefato

social, o livro. Portanto, este objeto – o livro impresso – é um fator de distinção na ordem dos livros, e produz “dobras”(LAHIRE, 2013) – nerd, inteligente, louco, leitor(a), etc.

É por esta razão, que autores(as) como Zilberman vêm denunciando que o lugar da literatura na escola, geralmente, – e apesar dos esforços de diversos agentes sociais, incluídos aí professores e professoras – tem sido o lugar de um simulacro, de uma falsidade, pois, se a literatura – instituída como tal – materializa-se, é consumida e circula socialmente nestes objetos impressos, e estes ainda são elementos raros e pensados como “luxo”, “coisa para poucos”, chega-se à conclusão que o lugar da literatura na escola é um arremedo, uma “cópia”, pois lê-se “textos” – trechos, poemas (ZILBERMAN, 2007, p. 258), e quase nunca, às diferentes edições dos clássicos – para entender, inclusive as posições que os autores têm no campo editorial, a partir das editoras que os legitimam, e também para perceber a mudança das produções de capa, tipos de papel, formato da letra utilizada, que representam os momentos históricos em que foram produzidos (CHARTIER, 2009; COSSON, 2012).

O livro, enquanto ídolo e assentamento, não chega, portanto, a todas as camadas sociais, e serve como elemento distintivo entre grupos (BOURDIEU, 2011), e por outro lado, um forte instituidor do que seja o literário, pois que, para ser legitimado pelo campo literário, deve-se ser publicado, editado – e a edição/editora já aponta para que posição o autor(a) ocupa no campo, se conservador, vanguardista, etc. (BOURDIEU, 2008) – tornando outros suportes ilegítimos, ou menos valorizados socialmente.

Grande parte da obra de Roger Chartier, que busca ser um trabalho sobre a leitura como prática cultural, visa entender exatamente como os leitores e leitoras se apropriam/apropriavam do material de leitura. O autor fala, então, em revoluções da leitura, tentando compreender os diferentes e diversos “modos de fixar e transmitir os discursos” (ABREU, 2003, p. 07). Isto é, o autor busca fugir do que ele chama “abstração do texto” (CHARTIER, 2003a, 2003b, 2009, entre outros).

Fugindo à clássica distinção entre “corpo” e “alma” que para o autor funda a distinção entre “conteúdo” e “forma” como se existisse “alma sem corpo” ou, como é o caso aqui “literatura sem suporte”, o autor faz uma distinção entre “*mise en texte*” e “*mise en livre*”. Pela primeira, o autor nos lembra que um agente (escritor, aquele que escreve) utiliza-se de “comandos” linguísticos e estéticos inscrevendo-os num suporte manuscrito, isto é, escrito à mão - (mas antes poderia ser em placas, pergaminho, etc) -, numa folha, num caderno, ou digitá-lo na tela de um computador, de

modo que lembremos que escrevemos “textos” e que o suporte original destes podem ser vários.

Em seguida, no caso de alguns escritores, há a “*mise en livre*”, isto é, os dispositivos tipográficos e materiais (tipo e qualidade do papel), arte de capa, etc, sendo que este processo é coletivo, pois interferem nele “todos os envolvidos no mundo da escrita: autores, editores, livreiros, impressores, críticos, leitores, espectadores” (ABREU, 2003, p.12). Como afirma o autor, não escrevemos livros, escrevemos textos (CHARTIER, 2003b), sendo o processo de produção de um livro um processo coletivo, em que interferem não somente o “artista”, mas também outros agentes que vão desde o editor ao revisor e o design gráfico, e estes agentes nem sempre detém o mesmo poder diante das escolhas que darão no livro (*op. cit.*).

As literaturas subterrâneas não esperam tal legitimação: são urgentes e insurgentes, estão nas ruas, nos corpos de meninas em situação de rua, em acolhimento institucional, em batalhas de *slam*, em espaços não escolares e escolares, circulando sendo lidas, ditas, e produzindo identidades e circuitos (OLINDA, 2016).

DA LÍNGUA MATERNA À LÍNGUA FRATERNA: PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO EVENTO DE LETRAMENTO(S) SITUADO(S)

O objetivo deste texto era discutir o ensino de literatura e língua em contextos não escolares, de modo a ampliar seu entendimento em contextos escolares. Partindo de situações profissionais vivenciadas pelo autor e narradas em sua tese de doutorado (OLINDA, 2016), o artigo discutiu o conceito de língua, escrita e letramento(s) literário(s), apontando para a existência de práticas de escrita e leitura artístico-literárias para além daquelas reconhecidas pelas instâncias sociais de legitimação, e nesse ínterim, repensar os espaços não escolares, como espaços possíveis para ensino de língua e literaturas a partir daquilo que sujeitos situados produzem em seus cotidianos.

Creio que a partir da narração destas experiências não-escolares de reflexão de uso da língua fica clara minha argumentação anterior: os momentos de participação social de adolescentes em instituições não-escolares, oferecem excelentes oportunidades para o exercício de práticas situadas de letramento.

Nestas instituições são diversas as oportunidades em que meninas e meninos atendidas/os podem interagir através da escrita e adentrar em

práticas de escrita: cartas, convites, materiais de divulgação, uma infinidade de gêneros discursivos que são consumidos e podem ser produzidos com a participação destes sujeitos, além de percebermos que atividades artísticas fazem partes de sua vivência e, a partir delas, ampliarmos repertórios artístico-literários. Partindo deste princípio de participação cotidiana nas ações, a reflexão linguística surge necessariamente, e, como poetou Caetano Veloso na canção Língua, ao invés de pátria ou matéria, podemos estabelecer relações fraternas e fazer do exercício de língua uma educação em língua fraterna, para além dos espaços escolares.

Práticas de escrita e leitura existentes pois se tratam de atividades sociais com as quais construímos o mundo, e dessa forma, se participamos dessa construção, participamos também de práticas de escrita e leitura, inclusive literárias, situadas nos espaçostempos em que nos encontramos agindo, reagindo, coagidos/as nas teias de relações nas quais nos achamos inseridos. Cabe, portanto, a nós educadores e educadoras compromissados/as com a qualidade da educação escolar ou não escolar, qualidade no sentido de socialmente referenciadas com intencionalidade de emancipação e humanização, visibilizarmos a produção linguística e cultural destes grupos e agentes invisibilizados de modo a ampliarmos seu repertório e o nosso, fazendo do encontro um lugar de reconhecimento mútuo.

Para concluir, cabe perguntar: estão os profissionais formados em nossas licenciaturas preparados para atuar em espaços educativos não escolares atentando para o fato de que a educação está em todos os momentos e lugares sociais?? E se tratando de educação linguística: estamos formando pessoas que não sobrecarreguem apenas a escola como se esta fosse a única responsável por letrar e refletir sobre processos de letramento(s)? Estamos formando profissionais que percebam as produções de grupos, seus suportes e círculos de produção e divulgação artístico-literárias?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. História dos textos, história dos livros e história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura. In. CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. cultura escrita:** entre distinção e apropriação. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura no Brasil, 2003. p. 7-16.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios.** Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**; o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuições para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. Du livre au lire. In : CHARTIER, Roger 5dir). Pratiques de la lecture. Paris: Petite Biblioteque Payot, 2003a. p. 81-118.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. cultura escrita**: entre distinção e apropriação. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura no Brasil, 2003b.

CHARTIER, Roger. O livro e seus poderes (séculos XV a XVIII). In: COUTINHO, Eduardo Granja et al (org). **Letra impressa**: comunicação, cultura e sociedade. Porto Alegre; Sulina, 2009, p. 15- 52.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (Orgs). **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras.** Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio. In. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.

LAHIRE, Bernard. **Dans les plis singuliers du social:** Individu, institutions, socialisations, Paris: La découverte, 2013.

LARROSA, Jorge. **Apprendre et être:** langage, littérature et expérience de formation. Paris: ESF éditeur, 1998.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). **A função da literatura na escola:** resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária:** enunciação, escritor, sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In.FERRAZ, Carmi; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 37-56.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Aobrigo:** ou de como abrigar e obrigar brincam de amarelinha nas relações entre educadore(a)s sociais e meninas em um abrigo de Fortaleza / Dissertação – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Formação-artista e territórios existenciais:** biografização, escrita e experiência. 2016. 194f. – Tese (Doutorado)

– Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

RATTO, Ivani. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In. KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 267-290.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Roberta. Jovens e adultos da periferia lideram o perfil do leitor fortalezense, aponta estudo. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, CE. 28 de Setembro de 2020 Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/jovens-e-adultos-da-periferia-lideram-o-perfil-do-leitor-fortalezense-appointa-estudo-1.2993867> (Acesso em 20. 06.2022)

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; GRAÇA, Aracy Martins; PAULINO, Zélia Versani (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 245-266.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.003

HOMOFOBIA, HOMOSSEXUALIDADE E SUA (DES)CONSTRUÇÃO ENQUANTO IDENTIDADE EM CAIO FERNANDO ABREU: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

MYRNA ANDREZA DA SILVA ALVES¹

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR²

RESUMO

Não é de hoje que a presença da literatura no ensino básico vem se tornando cada vez mais escassa. Muitos estudiosos da área há muito vêm debatendo sobre a problemática, mas como é possível resolvê-la? Vários são os caminhos que profissionais da educação têm traçados na tentativa de resgatar a atenção do alunado para a literatura. Alguns desses caminhos estão apontados neste trabalho, a exemplo de se trabalhar com obras literárias que abordem temáticas atuais, vigentes, para despertar o interesse dos alunos. Dessa maneira acreditamos, assim como a nossa base teórica, que seja possível tornar o ensino de literatura mais próximo da realidade do sujeito, favorecendo, pois, uma boa recepção, ao menos, no letramento literário. A finalidade deste artigo é refletir tanto subjetivamente sobre a literatura quanto apresentar abordagens teóricas que possam ser postas em prática na sala de aula. Dessa forma, o trabalho preocupa-se em pontuar questões como práticas pedagógicas, ensino de literatura, sequência didática, cujo objetivo é de incentivar a leitura literária em sala de aula através do letramento literário, bem como

1 Mestranda em letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB), myrna10_pb@hotmail.com;

2 Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB), josepauloj08@gmail.com.

trazer aos centros das discussões temáticas da atualidade, como é o caso da homossexualidade. Para tanto, nos valem dos estudos de Cosson (2009), Machado (2021), Souza (2022) entre outros. Ressaltando o auxílio da literatura contemporânea como suporte importante para despertar o interesse do aluno, bem como priorizar, pelo menos inicialmente, temáticas vigentes, isto é, temas que fazem parte da realidade do público educando, pois, assim, acreditamos despertar maior interesse durante as discussões em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura, Homossexualidade, Letramento Literário, Caio Fernando Abreu.

INTRODUÇÃO

Para Rildo Cosson (2009), “o letramento literário é uma prática social”, visto que o letramento é também uma maneira de escolarizar, ou melhor, de formar o sujeito intelectual e culturalmente, assim como pode contribuir no preparo de seu convívio social e, também, na qualidade de sua formação como pessoa e profissional. Por isso, quando nos deparamos com cenários como a escassez da literatura em sala de aula, logo ficamos em alerta para uma realidade futura não muito promissora. Como vem ocorrendo já há alguns através de estudiosos da educação, bem como com os documentos oficiais, que têm alertado sobre a defasagem da literatura, assim como, também, têm procurado frisar a sua importância dentro do ensino aprendizagem nos diferentes níveis da escolarização.

Imaginar um processo aprendizagem sem o auxílio da prática da leitura é, se não impossível, no mínimo, inacreditável. Como tornar-se um sujeito capaz de compreender as diferentes ciências, as pessoas que o cercam e a si mesmo, sem o contato com a leitura? A leitura ocupa, apesar de não ser a única, um papel importante no processo de aprendizagem do aluno. Para isso, trabalhar a literatura, como uma das práticas para exercer o ato de ler, é fundamental, a nosso ver.

No entanto, leitura é apenas uma das ferramentas para o letramento literário. E para que se perceba e se consiga extrair da literatura o aprendizado, e assim fazer exercer o letramento literário, o contato com texto através da leitura é imprescindível. É fundamental também o contato com texto para que se perceba não somente o rico acervo literário que o Brasil possui, seja clássico ou contemporâneo, mas também para que o educando consiga compreender as temáticas representadas nos livros, as quais volta e meia fazem parte de sua realidade também.

Ou seja, através do contato com a leitura e a escrita, o alunado pode construir o seu conhecimento acerca das questões individuais, coletivas e sociais que o cercam. Por isso, “a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p.28). Dessa maneira, cabe-nos refletir sobre os princípios e métodos que podem ser utilizados para que o letramento literário seja eficiente.

LETRAMENTO LITERÁRIO: ABORDAGENS PRÁTICAS

A priori, conforme Cosson, o letramento literário se dá pela formação de grupos de leitores. Pois serão essas as comunidades criadas que poderão proporcionar um acervo de leitura, uma seleção cultural ao leitor, ao educando. Uma vez que este leitor se encontra dentro dessas comunidades, ele passa a ter acesso ao conhecimento, às trocas de ideias, à construção do pensamento, compreensão do mundo, do outro e, também, de si mesmo. Por isso,

[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (Brasil, 2006, p. 55).

Uma vez tendo o acesso ao texto literário, os alunos passam a compartilhar suas experiências, conhecimentos, bagagem de aprendizados, com outros membros da comunidade a qual eles fazem parte. Dessa maneira, “adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores” (COSSON, 2009, p. 47).

Em sala de aula, essa comunidade pode ser criada também entre os alunos. Assim professor e alunos poderão compartilhar seus arcabouços de leituras e trocarem ideias acerca delas.

Mas letramento literário não se trata de somente levar à literatura à sala de aula ou proporcionar o acesso à leitura ao alunado; vai muito além do já exposto até aqui. Dentre muitos os aspectos a serem levados em conta, podemos destacar o tipo de texto a ser trabalho, o gênero, a temática a ser explorada etc. Para começar, por exemplo, pode-se escolher trabalhar alguma obra contemporânea, pois o trabalho em sala de aula, em especial, com a literatura contemporânea muito contribuirá para que temáticas, como racismo, violência, sexualidade, gênero e tantos outros temas vigentes, sejam confrontadas, refletidas e problematizadas. Por isso trabalhar com as produções contemporâneas é fundamental para que o aluno comece a

Perceber, em textos de autores da literatura contemporânea, a dimensão atemporal, universal e plurissignificativa de produções literárias, considerando, de forma significativa, as múltiplas manifestações literárias (Literatura Capixaba, Literatura Juvenil Brasileira, Literatura de autoria feminina etc.) e implicações temáticas: Racismo, Preconceito e Discriminação na literatura contemporânea (BRASIL, 2022, p. 12).

Uma vez que o alunado se depara com questões, apresentadas nos livros, semelhantes às que fazem parte de seu cotidiano, ele poderá, mais facilmente, extrair os significados contidos na obra e, conseqüentemente, poderá melhor perceber que ficção e realidade às vezes podem dialogar bastante. Não estamos querendo dizer que tal identificação não venha ocorrer com os clássicos, muito menos descartar a possibilidade de que, mesmo trabalhando com literatura contemporânea, tal identificação não corra o risco de acontecer. Tudo pode ser relativo, no entanto, partir daquilo que já sabemos, ou de questões que fazem parte – direta e indiretamente – de nosso tempo, pode ser mais “fácil” para se começar a trabalhar, pois é muito importante “que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2009, p. 47-8). Isto é, a prática efetiva de leitura é fundamental para que o ato de ler se torne parte do cotidiano desse aluno.

Por isso é fundamental, em um contexto de sala de aula – por exemplo –, ao se criar a comunidade de leitura, dialogar sobre a preferência de cada membro. Isto é, através de palavras-chave, o professor poderá levar o aluno a destacar os seus interesses em relação à leitura. Por exemplo: quais gêneros literários seriam mais adequados para serem lidos, refletidos e debatidos naquela comunidade? Quais temáticas chama-lhes a atenção? Quais gêneros dariam para serem trabalhados em sala de aula, levando em consideração o recorte de tempo, condições físicas da escola (ou do espaço), condições intelectuais e psicológicas do alunado? Também é muito importante que nenhum conhecimento prévio de leitura seja descartado. Afinal, como nos alerta Cosson (2009), partir do “conhecido para o desconhecido” pode ser uma das chaves para despertar o interesse pela leitura. E partindo do “semelhante para o diferente”, isto é, daquilo que possuem em comum para algo novo, diferente, a comunidade vai trabalhando a ampliação do “repertório cultural do aluno”.

Dessa maneira, podemos estruturar o pensamento de Cosson da seguinte maneira:

Quadro 1: Ensino de literatura

Como começar	Criar grupos, rodas, comunidades de leitura.
Como manter	Organizar procedimentos de leituras diárias, fazer do ato uma rotina.
Pontos de partidas	Daquilo que já se sabe para o que não se sabe; Do mais fácil para o mais difícil; Daquilo que se tem em comum para aquilo se tem de diferente.
Objetivo	Fortalecer e expandir o acervo de conhecimento do estudante.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Cosson (2019)

Além disso, Cosson aconselha seguirmos, para tornarmos a ação do letramento literário presente em sala de aula, três perspectivas metodológicas. Tais perspectivas, conforme o autor, poderão nos auxiliar no processo formativo do letramento literário na escola. Para isso, assim ele as estrutura:

A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. [...] A segunda é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. [...] A terceira perspectiva é a do *portfólio*. Tomando de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do *portfólio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso (COSSON, 2009, p. 48)

Isto é, a primeira está regida pela máxima da técnica “aprender fazendo”. Dessa forma se queremos formar leitores, a alternativa é oferecer a oportunidade de leitura. Ou seja, para aprender a ler, é preciso, antes, fazer da leitura uma prática diária, uma prática contínua. A segunda, a nosso ver, é reconhecer no aluno um sujeito ativo, capaz de construir o seu conhecimento. Isto é, não encarar o aluno como um ser

passivo que apenas recebe a informação. Em outras palavras: o aluno não pode ser compreendido como uma “tabula rasa” (FREIRE, 1970). O aluno aqui tem que ser capaz, de ativamente, construir o seu repertório, seu acervo cultural, e ao professor cabe oferecer as condições mínimas para que esse aluno consiga construir o seu conhecimento. A terceira perspectiva pedagógica dá-se, a qual Cosson a nomeia de *portfólio*, conforme nossa compreensão, pela organização e exposição de tudo o que fora produzido, isto é, de tudo aquilo que fora lido, refletido e realizado durante as ações da comunidade.

Numa situação hipotética, em sala de aula, assim podemos desenvolver:

Quadro 2: Desenvolvimento das perspectivas pedagógicas

<p>1ª perspectiva pedagógica</p>	<p>A comunidade de leitura já criada. Dá-se início ao processo contínuo de leituras. Vale ressaltar que desse ponto em diante já se tem definido, previamente, as obras e temáticas a serem lidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O processo de aprender a ler se dá por meio da leitura diária.
<p>2ª perspectiva pedagógica</p>	<p>Avançado o processo de leitura, o aluno agora já tem condições para ser sujeito ativo, sujeito capaz de construir o seu conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno como construtor de seu conhecimento; • O professor ocupa o lugar de mediador para que o aluno alcance o conhecimento desejado; • Momento de compartilhar o aprendizado da comunidade, trocar ideias e pontos de vistas do que fora adquirido com a leitura.
<p>3ª perspectiva pedagógica</p>	<p>Realizados os trabalhos pela comunidade, organiza-se tudo para que o registro não se perca com o tempo. Também para que a comunidade, sempre que necessário, possa acessar o que já fora realizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização das ações em portfólio; • Ações expositivas das produções; • Consulta sempre que necessário ao material já realizado, aos conhecimentos adquiridos.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Cosson (2019)

Além das perspectivas pedagógicas, segundo Cosson, é necessário desenvolvermos uma sequência básica para que o letramento literário aconteça. Isto é, letramento literário não é somente desenvolver comunidade de leitura, levar o livro para sala de aula, desenvolver leituras e escrita conjuntas.

Como vimos nas perspectivas pedagógicas, o letramento literário requer certas ações que podem ser facilmente aplicadas em sala de aula.

No entanto, no nosso ponto de vista, a dificuldade está no como fazer. Como colocar em prática tais ações. É certo que o conhecimento teórico o professor pode adquirir assim que ler os autores que trabalham com letramento, a exemplo do Rildo Cosson (2019). Porém, a aplicação, isto é, a ação a ser realizada vai depender de muito além dos conhecimentos adquiridos através da teoria. É necessário levar em consideração muitos outros aspectos, sejam eles de ordem física (estrutura da escola, material disponível na sala de aula etc), sejam de ordem mais subjetiva (disposição do educador, compreensão do alunado, e o acordo entre as partes envolvidas; isto é, a aceitação pela comunidade etc).

Nesse processo, Rildo Cosson nos apresenta quatro passos que compõem a sequência básica para o letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para “Motivação”, o autor considera que seu “núcleo” esteja no preparo do aluno para receber o texto. Ou seja, é necessário que haja uma preparação desse aluno durante o processo de contato com o texto literário, e, nesse mesmo processo, algumas motivações podem ser criadas, assim o aluno se sentirá bem mais impulsionado para embarcar no texto literário, pois “ao denominar motivação [...], indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”. Uma vez que existe a motivação, que esse aluno se sente convidado a entrar, que se sente motivado a explorar a narrativa, então o letramento passa a acontecer. A motivação, portanto, foi capaz de despertar o interesse do estudante. Dessa maneira, “o sucesso do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2009, p. 54).

No segundo passo “Introdução”, Cosson nos chama a atenção para a apresentação do autor e da obra. Seria, em outras palavras, o momento de trazer à tona breves dados biográficos acerca do autor (formação, produções, curiosidades), e sobre a obra (pontuando o aspecto físico do livro, elementos pré-textuais – orelha do livro, apresentação, prefácio, sinopse etc). O teórico frisa a importância da escolha do livro e de como apresentá-lo. Segundo o autor, às vezes o professor pode achar que determinado livro pode chamar a atenção de sua turma, de sua comunidade de leitura, e o resultado pode ser bem diferente daquilo que o professor esperava: “[...] muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só [...] mas quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você” (COSSON, 2009, p.60), pois

A apresentação física da obra é também o momento em que o autor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que

introduzem uma obra [...] As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretações (COSSON, 2009, p. 60-1).

Há também o terceiro passo (Leitura) e o quarto (interpretação). O passo que se refere à leitura, o autor chama atenção para a bagagem literária. Caso o alunado não tenha tal bagagem é preciso ir construindo-a aos poucos. Ao indicar a leitura de um texto literário, caso este seja longo demais, segundo o autor, o recomendável é que a leitura seja feita previamente, isto é, que o aluno leia antes (possivelmente em casa) o texto; caso esse texto seja de breve extensão então poderá ser lido em sala de aula mesmo: “[...] quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período”. Já no passo que se refere à interpretação, Cosson (2009) assim se manifesta: “[...] a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2009, p.62-64). Ou seja, é a parte de compartilhar o que se conseguiu compreender a partir das leituras, de trazer à luz as inferências que durante a leitura foram sendo elencadas. O momento do diálogo, da troca de ideias. Assim,

O letramento literário enquanto construção dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

É através (e pelo) texto, portanto, que as repostas para as nossas indagações tendem a serem encontradas. E para isso, executar os quatro passos da sequência básica do letramento literário é fundamental. Dessa maneira, podemos resumir tal sequência da seguinte forma:

Quadro 3: Sequência básica: os passos

<p>Motivação</p>	<p>Criar situações que motive o alunado a adentrar ao texto literário.</p> <p>Exemplo: Trabalhar algum texto que explore algum tema que pertença à realidade da comunidade leitora.</p>
<p>Introdução</p>	<p>Fazer uma breve apresentação sobre autor e obra.</p> <p>Exemplo: Apresentar elementos biográficos, como a formação, as produções e outras curiosidades interessantes acerca da vida literária do autor.</p> <p>Exemplo: Apresentar o autor escolhido (Caio Fernando Abreu); Introduzir sobre o livro de contos escolhido, mostrando seu aspecto físico, destacando os textos norteadores (apresentação, sinopse etc); Breve apresentação histórica acerca da homossexualidade no Brasil.</p>
<p>Leitura</p>	<p>Atentar-se à melhor forma de fazer a leitura. Como se trata de narrativas breves (contos) pode-se pensar em realizar a leitura em sala de aula, em conjunto. Ou indicar para a leitura ser feita previamente, individualmente.</p> <p>Exemplo: Indicar previamente a leitura da obra escolhida ou fazer em sala de aula, coletivamente. Se previamente, será preciso estipular prazos para início e término da leitura; atentando-se à possibilidade de estender tais prazos, caso todos da comunidade não tenham findado a leitura no prazo anterior. Sempre é bom considerar os imprevistos.</p>
<p>Interpretação</p>	<p>Organizar uma data e reservar um espaço para o momento da exposição do diálogo, da conversa sobre a obra lida.</p> <p>Exemplo: Pontuar a temática (ou temáticas) central do conto (dos contos), os temas secundários e as inferências que a obra pode promover. Trazer para o debate (conversa) o tema central e compará-lo às situações na vida real. Compartilhar os pontos de vistas, as concepções construídas a partir da leitura etc.</p>

Fonte: elaborado pelos autores com base em Cosson (2019)

Assim as indagações despertadas pela leitura do texto encontrarão as respostas no próprio texto a partir do momento em que a comunidade leitora começar a expor as suas impressões, seus aprendizados, pois as respostas só são encontradas quando inserimos a obra em “diálogo com

outros textos”, isto é, quando fazemos inferências, e quando trazemos, tanto a obra quanto as inferências, para dentro do diálogo, no qual pontos de vistas e abstrações podem ser compartilhados.

Dessa maneira, “tais procedimentos informam que o objetivo dessa maneira de leitura passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Logo, não há letramento literário sem o acesso às obras literárias. Outro ponto importante é que seja priorizado o trabalho com o texto em sua íntegra. Dessa maneira, o recomendável é, se não houver a possibilidade de ter acesso à obra previamente, trabalhar com textos mais curtos, a exemplos de alguns contos, crônicas e poemas. E, claro, que o trabalho com a leitura literária não deve parar na leitura, é necessário praticar os demais passos, isto é, pós a leitura, refletir e debater sobre o que fora lido, pois

[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106).

Assim, tendo em vista as considerações elencadas acima, e os esquemas realizados, sobre o letramento literário, bem como algumas alternativas para trabalhar a leitura em sala de aula, passemos a refletir sobre a apresentação e a composição de uma sequência didática, a ser elaborada para ser aplicadas em turmas do Ensino Médio.

APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Para a sequência, nosso objeto de trabalho serão os contos “Terça-feira gorda” e “Sargento García”, ambos reunidos no livro *Morangos Mofados* (1982), do autor gaúcho Caio Fernando Abreu. Com aporte teórico, recorreremos aos trabalhos de Rildo Cosson, em especial, o livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2019). No que toca a estrutura, assim segue: Apresentação, Motivação, Introdução, Leitura, Intervalos de Leitura, Primeira Interpretação, Segunda Interpretação, Avaliação e Expansão.

Concordamos com a perspectiva de Cosson (2019) ao conceber o letramento literário para além de uma simples leitura na sala de aula em função do desenvolvimento de uma comunidade leitora. Tal processo vai muito além “do ler e escrever”, ele requer certas ações que podem ser facilmente aplicadas em sala de aula.

Dessa forma, por trazer temáticas transversais muito pertinentes às construções das identidades na adolescência, a presente sequência poderá ser aplicada em uma das três etapas do Ensino Médio e possui como principal objetivo incentivar a prática de leitura literária em sala de aula através do letramento literário, promovendo uma abrangente formação de leitores críticos, conscientes da diversidade e da inclusão.

1.1 Motivação (1 aula)

A etapa da Motivação é utilizada para despertar o interesse do aluno acerca do tema para apreciação posterior da obra literária, e possui duração de uma aula. Assim, esse momento irá constituir-se em uma atividade de preparação e introdução ao tema que será explorado na obra literária escolhida, uma vez criada a comunidade, para que o letramento comece a funcionar, é imprescindível que as etapas do “conhecido para o desconhecido”, do “diferente para o semelhante”, do “simples para o complexo” sejam levadas em consideração, pois uma prática efetiva de leitura é fundamental para que o ato de ler se torne algo que faça parte do cotidiano desse aluno.

Assim, trazendo a temática central (a homossexualidade) para o centro da apresentação, é preciso contextualizar os temas geradores da homossexualidade, fazer um recorte (a homossexualidade no Brasil, exemplo), delimitar uma margem de espaço-tempo (dos anos 1970 – 2022, exemplo), e trazer opiniões favoráveis e desfavoráveis (de líderes governamentais, de ONGS e dos Movimentos afirmativos, exemplo) para embasar o breve contexto histórico.

Para um embasamento atual, destaca-se a fala do atual Presidente da República Jair Bolsonaro, conhecido por seus polêmicos discursos a respeito da homossexualidade no Brasil.

Imagem 1: Bolsonaro e o discurso contra homossexuais



Fonte: YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=+homossexuais+discurso+odio. Acesso em 30 de abril. 2022.

Posteriormente à exibição do vídeo, forma-se uma roda de conversa sobre o vídeo entre os alunos. Nesse momento, algumas questões podem ser levantadas pelo professor para mediar o debate:

Quadro 4: Perguntas norteadoras

<p>1) Qual/quais inferências podem ser apontadas a partir da fala do presidente? A fala dele, como representante país, pode denotar quais consequências à comunidade homossexual do Brasil?</p>	<p>3) Você, no papel de sujeito da sociedade, conhece alguém muito próximo que sofreu preconceito por ser homossexual?</p>
<p>2) No dia a dia do ciclo familiar e/ou amizade, o/a qual você faz parte, há distinção de tratamento entre as pessoas que se declaram homossexuais e as que se declaram heterossexuais? Se sim, por que, na sua concepção, isso tem ocorrido?</p>	<p>4) que termos você conhece que têm sido empregados para fazer menção aos homossexuais, como forma de preconceito?</p>

Fonte: elaborado pelos autores

Após a última pergunta, o professor distribuiu a todos da turma uma folha que possui um balão de fala desenhado, e solicita para que os alunos escrevam nesse papel o termo que eles citaram que é geralmente empregado para fazer menção q sujeitos de sexualidades dissidentes na sociedade. Em seguida, o professor solicita para que cada um cole esse papel no seguinte painel, que pode ser montado por impressões ou até mesmo projetado na parede da sala:

Imagem 2: Painel – Discurso social sobre homossexuais



Fonte: próprios autores.

Após a colagem, o professor pede que a turma observe a frase geral do painel numa relação com o que está escrito nos balões. Na sua fala, o professor leva os alunos a refletirem sobre a contradição do discurso social presente no nosso contexto. Afinal, é possível ser contra alguém, proferir tais adjetivações negativas e negar o acesso desses sujeitos à própria engrenagem social?

Em seguida, inicia-se a próxima etapa.

1.2 Introdução (1 aula)

Esse momento introdutório é utilizado para apresentação do autor e da obra. Para Rildo Cosson, a introdução deve ser breve e, portanto, não deve ultrapassar a duração de uma aula. Por isso, esse momento poderá ser constituído das seguintes etapas:

Quadro 5: Etapas da apresentação

1 – trabalho com imagem projetada	1.1 – indagar ao alunado sobre referência do autor (Ex: se o autor já era conhecido de alguém na sala).
2- auxílios da tecnologia	2.1. – expor frases atribuídas ao autor que têm circulado no instagram; indagar se algum dos alunos tem conhecimento a cerca do perfil, no instagram, dedicado ao autor.
	2.2 – sugerir consulta rápida no perfil @caiofernandoabreu , perfil dedicado ao autor, caso haja acesso à internet na escola.

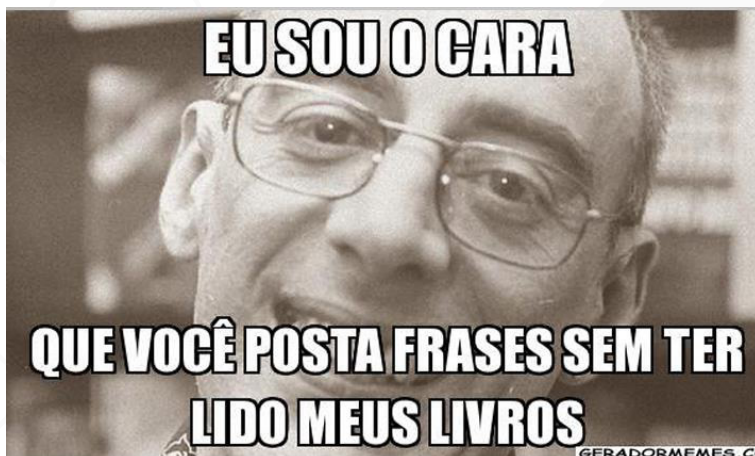
3- leitura

3. 1- Ao ter acesso ao instagram dedicado ao autor, 3 a 5 alunos poderão escolher 1 publicação (cada) para ler para o restante da classe.

3.2 – tais leitura poderão despertar outros temas geradores (ex: amor, morte, angústia, medo, solidão) que poderão dialogar com o tema central, a homossexualidade.

3.3 – ressaltar a leitura integral dos textos.

Imagem 3: Apresentação do autor



Fonte: Slideshare. Disponível em <<http://rainhadobrasil.g12.br/ckfinder/userfiles/files/Morangos%20Mofados.pdf>>. Acesso em 30 abril. 2022.

Considerando a importância ressaltada pelo professor acerca da leitura integral dos textos do autor, essa etapa configura-se como o ponto de partida para apresentação da obra *Morangos Mofados* (1982), onde estão os contos “Terça-feira Gorda” e “Sargento Garcia” que serão trabalhados nessa sequência. O professor pode começar pelo próprio sumário do livro, onde mostra a estrutura da obra, dividida em *O mofo* e *Os morangos*.

É interessante que o professor fale com os alunos quais contos do autor serão trabalhados, e peça que eles observem em que parte da obra eles estão situados e comente sobre, por exemplo, a metáfora sobre a vida que o título da obra representa: o conto “Terça-feira Gorda” está situado em *O mofo*, parte que representa a podridão e a falência de uma sociedade marcada pela violência e opressão; “Sargento Garcia” está situado em *Os morangos*, parte que representa a condição do homem que está sendo degradado pelo “mofo” (MACHADO, 2021).

Para finalizar essa etapa, o professor pode ler juntamente com os alunos alguns trechos de uma carta que Caio Fernando Abreu escreveu para seu amigo José Márcio Penido, em 1979, onde relata o processo de criação da obra *Morangos Mofados*. A carta está situada no final do livro, de algumas edições.

1.3 Leitura dos contos (4 aulas)

Durante o passo que se refere a leitura, Rildo Cosson chama atenção para a bagagem literária. Caso o alunado não tenha tal bagagem é preciso ir construindo-a aos poucos. Ao indicar a leitura de um texto literário, o professor deve priorizar que a leitura seja feita previamente, isto é, que o aluno leia o texto previamente (possivelmente em casa). Caso esse texto seja de breve extensão, poderá ser lido em sala de aula. Esse é o caso dos textos dessa sequência que, por se tratarem de contos, configuram uma leitura rápida.

Cabe destacar aqui também, que além das indicações estruturais de Rildo Cosson, estabelecemos um diálogo com a dissertação do Prof. Daniel Rosa Machado. A pesquisa organiza-se em 5 partes, a qual faz uma leitura crítica e teórica desses contos de Caio Fernando Abreu. Essa análise tem como ponto de exploração central a investigação de como a linguagem, o contexto histórico, político e social do Brasil nos anos 1970-80, além das homofobias institucionalizadas e internalizadas na sociedade, constroem as identidades dos sujeitos homoeróticos nesses contos do autor.

Assim, o primeiro conto a ser lido é “Terça-feira gorda”, encontrado na primeira parte do livro, seguido de “Sargento-Garcia”. Para a leitura dos contos, o professor estipula um tempo de uma aula, incluindo mais duas para os intervalos de leitura, detalhados a seguir. Esses intervalos de leitura aqui realizados, foram feitos com bases nas contextualizações teóricas realizadas na dissertação de Machado (2021), para a leitura crítica da obra.

1.3.1 Intervalos de Leitura

- *Primeiro intervalo de leitura*: uma das reflexões feitas na dissertação de Machado (2021), é sobre a quebra dos estereótipos e da heteronormatividade como afirmação da identidade homossexual. Portanto, nesse intervalo de leitura, o professor pode realizar uma leitura comparada da descrição dos personagens e da sua relação homoerótica na obra de Caio Fernando Abreu, com a descrição que é feita acerca dos personagens e das

relações homoeróticas na obra de Adolfo Caminha, *Bom Crioulo* (1895), que tem sido considerado o primeiro romance sobre a temática na literatura brasileira. Como não é possível realizar a leitura integral da obra durante o intervalo de leitura, o professor seleciona trechos importantes da obra de Caminha que trazem descrições fundamentais para embasar ainda mais a discussão, como exemplificadas abaixo:

[...] um latagão de negro, muito alto e corpulento, figura colossal de cafre, desafiando, com um formidável sistema de músculos, a morbidez patológica de toda uma geração decadente e enervada, e cuja presença ali, naquela ocasião, despertava grande interesse e viva curiosidade: era o Amaro, gajeiro da proa – o Bom-Crioulo na gíria de bordo. (CAMINHA, 2009, p. 44)

Nunca vira formas de homem tão bem torneadas, braços assim, quadris rijos e carnudos como aqueles... Faltavam-lhe os seios para que Aleixo fosse uma verdadeira mulher!... Que beleza de pescoço, que delícia de ombros, que desespero! [...] (CAMINHA, 2009, p. 44)

Nessa leitura comparada, o professor refletirá com os alunos sobre os estereótipos trazidos na obra de Caminha, numa relação com a transgressão identitária que é feita na obra de Caio Fernando Abreu.

- **Segundo intervalo de leitura:** outra reflexão teórica realizada na dissertação de Machado (2021), é acerca da homofobia como resposta ao comportamento homoerótico. Observamos no conto, que apesar de se tratar do carnaval, que é a festa da liberdade, a relação homoerótica é reprimida naquele contexto por aqueles que possuíam repulsa ao comportamento dos protagonistas. Coincidentemente, o Brasil, país do carnaval, é justamente o espaço em que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo por crimes de ódio. Para dialogar com a obra de Caio Fernando Abreu nessa perspectiva, sugerimos a leitura da canção *Flutua* (2017), de Johnny Hooker e Liniker, que tece uma forte crítica social à homofobia e ao controle conservador as diversas formas de amar. Se preferir, o professor pode ainda exibir o videoclipe³ da canção, que enriquece ainda mais o diálogo dentro da temática.

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtl>>

- *Terceiro intervalo de leitura*: mais um apontamento realizado na dissertação de Machado (2021), é a reflexão acerca falso moralismo que serve de pretexto para o controle das práticas sociais, além da denúncia ao estado autoritário de repressão e violência. Essa contextualização chama atenção principalmente para o que acontece no conto “Sargento-Garcia”, onde observamos como pano de fundo o contexto da ditadura militar no Brasil. Nesse sentido, o professor pode solicitar uma pesquisa em grupo acerca do tema “Repressão a homossexuais na ditadura militar no Brasil”, e em seguida contrapor as informações com o que observaram no texto de Caio Fernando Abreu e expor para a turma.

1.4 Interpretação

Primeira interpretação (1 aula)

Esse momento terá duração de uma aula e representa a etapa em que os alunos apresentam sua impressão geral da obra. Conforme Cosson (2009), essa é uma etapa que deve-se prezar pelo respeito à liberdade e a individualidade de leitura do aluno, porém isso não significa deixar o espaço aberto para impressões superficiais sobre a obra. Portanto, o professor pode fazer indicações ao aluno, indicando em quais pontos precisam ser aprofundados para uma melhor compreensão da obra.

Dessa forma, nessa etapa, o professor pode solicitar a escrita de um depoimento como forma de registro da interpretação dos alunos. Cosson (2019) também afirma que o professor pode indicar um tema de acordo com a obra trabalhada como um ponto de partida para essa atividade. Acredita-se aqui que, com apoio nos direcionamentos da dissertação de Machado (2021), a temática da homoafetividade e da homofobia pode ser um tema interessante para o desenvolvimento dessa análise crítica do aluno, cabendo ao docente fazer essa indicação após escutar os alunos. Além da atividade escrita, o professor pode propor que, em duplas, os alunos colem o depoimento dos seus respectivos colegas em vídeo.

1.5 Contextualizações

Acerca dessas etapas, Cosson (2009) afirma que trata-se que um movimento que promova a leitura dentro do seu contexto, já que “texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles” (COSSON, 2009, p. 86). Nesse sentido, com base em

Machado (2021), identificamos interessante a possibilidade da realização de três contextualizações: uma contextualização histórica, uma contextualização presentificadora e uma contextualização temática.

1.5.1 Contextualização histórica

Com base na pesquisa realizada nos intervalos de leitura sobre a Repressão à população LGBTQIA+ durante a ditadura militar, os alunos fizeram um contraponto com a obra de Caio Fernando Abreu e passaram a compreender que as obras lidas do autor foram escritas e ambientadas nesse contexto. Dessa forma, nessa contextualização o professor pode propor a realização de um júri simulado. Seria o momento em que o professor dividiria a sala em equipes, para cada função do julgamento dos crimes cometidos nos contos. O julgamento simbólico seria uma possibilidade de reparação histórica àqueles que foram vítimas da opressão social e institucional durante aquele período. Os alunos que não participassem do julgamento, devem ficar encarregados de registrar suas impressões em um relatório.

1.5.2 Contextualização presentificadora

Essa contextualização temática busca uma reflexão transversal da obra com a atualidade. Nessa contextualização, o professor pode sugerir uma pesquisa de opinião na escola, identificando o que os estudantes de outras turmas pensam sobre a homossexualidade e as relações homoafetivas. As perguntas a serem observadas com o público, podem ser feitas pelos próprios alunos. No final da pesquisa, os alunos escrevem um relatório, descrevendo os resultados, contrapondo com a perspectiva da sociedade vista na obra e apontando possibilidades e ações interventivas para uma sociedade cada vez mais igualitária.

1.5.3 Contextualização temática

Na dissertação de Machado (2021), o autor discorre durante sua análise em vários momentos sobre a temática da máscara como metáfora social, numa relação com os contos vistos de Caio Fernando Abreu. Segundo o autor, na sociedade o uso da máscara representa diversas simbologias: ela simboliza uma forma de silenciamento e encarceramento, como também simboliza aqueles que se escondem atrás dela com falso moralismo. Portanto, essa contextualização pode ser feita em duas etapas: 1) Oficina de produção de máscaras - com o tema "*Mesmo que seja estranho, seja você!*", os alunos irão confeccionar máscaras e decorá-las de maneira que elas representem seu eu interior; 2) Em seguida à confecção

das máscaras, o professor propõe um jogral musical, onde os alunos irão se preparar para dramatizar a música *Máscara* (2003), da cantora Pitty.

1.6 Segunda interpretação

A segunda interpretação é o momento do registro final das atividades realizadas. O professor pode organizar, juntamente com os alunos, a produção de um projeto em grupos sobre algum aspecto temático, social, político etc, que chamou atenção deles durante a leitura da obra de Caio Fernando Abreu. Aqui os grupos irão aprofundar a pesquisa sobre a temática escolhida e organizar os resultados encontrados em um banner para exposição (com objetivo, justificativa, procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa). É interessante que cada grupo fique com algum objeto de estudo diferente elencado na obra. No final da realização do projeto, os alunos os apresentam para os demais grupos, e debatem juntos sobre as experiências na realização e possibilidades de leitura sobre os mais variados aspectos da obra, sob a mediação do professor. O professor também dará os *feedbacks* e orientações necessárias para possíveis ajustes nos projetos, caso seja necessário.

Nesse momento, o professor poderá também criar um perfil literário no *Facebook*, e delegar aos próprios alunos funções de administração nessa rede social (direção artística, direção de conteúdo, revisor, redator etc). Nesse perfil, ocorrerá o registro e postagem de tudo que foi recolhido e produzido pelos alunos durante a realização da sequência. A criação do perfil na rede social é interessante, pois possibilitará um acesso melhor ao público jovem de outras turmas e outras escolas ao conteúdo postado. Além de estimular aos alunos da turma a produção de conteúdo literário mesmo após o fim das atividades, o perfil pode também dar subsídio para o registro e divulgação dos futuros projetos e sequências que possam ser realizados na turma.

1.7 Avaliação

A avaliação é um processo contínuo e deve ser feita em todos os passos da sequência, observando-se a participação e a proatividade dos alunos nas atividades. Nesse momento, o professor poderá organizar juntamente com os alunos uma Feira Literária, onde eles poderão expor os projetos realizados durante a segunda interpretação para todas as turmas da escola. Nessa etapa, ocorre também a culminância e apresentação

do jogral musical ensaiado em apresentação no pátio da escola, simbolizando o fim de todo o projeto e da feira Literária.

1.8 Expansão

Para expandir os horizontes do aluno em relação ao que foi visto na obra, o professor pode solicitar que os alunos façam uma relação intertextual da obra lida, com outras produções. Nesse sentido, indicamos aqui filmes e documentários e outros objetos literários que podem ser utilizados nessa etapa para investir nas articulações que os alunos podem realizar com a obra:

- O filme *Tatuagem* (2013), de direção de Hilton Lacerda é um drama pernambucano vencedor na categoria de melhor filme no Festival de Gramado. O filme narra a história de LGBTQIA+ que precisam lidar com a repressão no meio militar em plena ditadura no Brasil.
- O filme *O Beijo da mulher-aranha* (1986) é um filme brasileiro dirigido por Hector Babenco. Ambientado no contexto da ditadura latino-americana o filme narra a rotina de dois prisioneiros que dividem a mesma cela e aprendem a conviver e a se respeitar. Um deles é homossexual e distrai, através das histórias que conta, seu companheiro de cela, um preso político que sofre por estar longe da mulher que ama. O filme também é uma adaptação do romance de mesmo nome, escrito por Manuel Puig.
- O curta *Sargento Garcia* (2000) é dirigido por Tutti Gregianin e foi baseado e possui o enredo baseado no conto de mesmo nome escrito por Caio Fernando Abreu e trabalhado nessa sequência.
- O conto *Os segredos da Brokeback Mountain* (1997), é escrito por Annie Proulx e narra o envolvimento homoerótico entre dois cowboys num contexto marcado pelo preconceito e histórias assombrosas de homofobia. Apesar de ser ambientado nos Estados Unidos, o conto possui uma semelhança com Terça-feira gorda e possibilita uma relação intertextual riquíssima.
- O documentário *Memórias da Ditadura*⁴ é bastante interessante para esse diálogo intertextual também, pois traz depoimentos de pessoas LGBTQIA+ que resistiram aos ataques durante a ditadura militar no Brasil.

4 Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Jt7PTq1D5RA> >

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi desenvolvido sob a curiosidade de compreendermos um pouco mais sobre o processo de letramento literário e as consequências que a falta, de tal processo no ensino-aprendizagem, pode acarretar na formação do alunado. Isto é, a defasagem no processo formativo do educando dos ensinos fundamental e médio quando se suprime o letramento literário em sala de aula. Por isso, resolvemos partir da compreensão do que é letramento literário e suas características para chegarmos à elaboração de uma sequência didática que seja, ao menos, minimamente, efetiva na prática.

A análise foi desenvolvida mediante a leitura e interpretação do livro de Rildo Cosson *Letramento literário (2009)* no qual o autor expõe os conceitos de letramento, do ensino de literatura, abordagens teóricas e práticas do letramento, além de perspectivas pedagógicas para uma formação educacional mais efetiva. Além de Cosson, recorreremos aos estudos de outros autores como Souza (2022) e Machado (2021), pesquisadores que também se preocupam com o ensino de literatura, isto é, com o letramento literário nos ensinos fundamental e médio. No trabalho, partimos da perspectiva de Cosson sobre letramento, e, aos poucos, fomos aprofundando a discussão acerca do ensino de literatura. Dentre alguns destaques, ressaltamos, com base nas concepções de Cosson, o auxílio da literatura contemporânea como suporte importante para despertar o interesse do aluno, bem como priorizar, pelo menos inicialmente, temáticas vigentes, isto é, temas que fazem parte da realidade do público educando, pois, assim, acreditamos despertar maior interesse durante as discussões em sala de aula.

Destaca-se, pois, a literatura ainda é de extrema importância no processo formativo dos sujeitos, e suprimi-la na sala de aula seria, a nosso ver, negar ao educando a oportunidade conhecer e de instruir-se cultural e intelectualmente. Portanto, o trabalho tende a gerar melhor compreensão sobre o assunto discutido e contribuir, nem que seja minimamente, para nos alertar da necessidade de tornar a literatura de ontem e hoje cada vez mais presente nas escolas brasileiras; afinal, como nos lembra Cosson, precisamos contribuir na “construção de uma comunidade de leitores” cada vez mais efetiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL (2006). Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. Disponível em: Volume 1.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 18 de março de 2022.

BRASIL (2022). Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2021/12/>

ORIENTACOES-LING.-PORTUGUESA-EM-2022.pdf. Acesso em: 15 de março de 2022.

CAMINHA, Adolfo. **Bom Crioulo**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. ed. 2. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MACHADO, Daniel Rosa. **Dor e desejo: vertentes do homoerotismo e da homofobia em contos de Caio Fernando Abreu**. 2021. 123f. Dissertação (mestrado em letras) – Instituto de letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Renata J. de. COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**.

UNIVESP. São Paulo, 15 ago. 2011.p. 101-107. Disponível em: <https://acervo-digital.unesp.br/handle/123456789/40143?mode=simple>. Acesso em 18 de março de 2022.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.004

O TRÁGICO E O EFEITO DO TRÁGICO NA ESCRITA DE MINICONTOS À LUZ DO “LETRAMENTOS”

MARILEI GOLFE MILAN¹

RESUMO

O presente estudo buscou contribuir para a valorização da produção escrita de minicontos a partir da leitura de obras da antiguidade clássica e de contos e minicontos da modernidade. Para esse intento utilizamos os estudos de Gotlib (1999), Soares (2002), Spalding (2008) e Lima (2019). Dentre as tantas mudanças acarretadas pelas novas tecnologias, pelos comportamentos devido ao isolamento social e, ainda, pela obrigatoriedade das competências que estão previstas na Base Nacional Curricular Comum, os resultados elucidam que a produção e a recepção das narrativas dos minicontos potencializa os letramentos como prática social, reafirma o papel da educação, na formação dos alunos de Ensino Fundamental, com sentido na escrita, na leitura e nas emoções expressadas pelos protagonistas.

Palavras-chave: Letramentos. Trágico. Minicontos.

1 Doutoranda do PPG Letras na Universidade de Passo Fundo - RS, 181099@upf.br

INTRODUÇÃO

Diante das transformações da prática didático-pedagógica orientadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um dos desafios colocados aos professores tem sido o modo de trabalhar na sala de aula com a diversidade textual, com os alunos ainda se adaptando a volta às carteiras escolares, após a situação de isolamento. Sob a influência do avanço da cultura digital vicejam as produções de minicontos, esses, com sua característica miniaturizada, tentam obter o máximo de sentido a partir do mínimo que compõe a produção escrita desse gênero.

É nesse contexto que o estudo, do conceito de tragédia, a leitura de obras clássicas da antiguidade e de contos e minicontos da modernidade, tem como objetivo a produção escrita de minicontos observando o trágico. É perceptível, na prática pedagógica, que leitura desses desperta o interesse dos alunos do Ensino Fundamental, às vezes pela leitura breve e outras pelas analogias e emoções imediatas. A produção dos minicontos com o efeito do trágico é um desafio literário, pois precisa compor uma história, reduzida e veloz, que dá conta de importante sentido para que o interesse alcance os leitores.

Consideramos que o presente estudo se justifica pelo fato de explorar um campo de contribuições aos letramentos dos alunos do Ensino Fundamental, pois com a leitura de fragmentos da obra Trilogia Tebana do poeta Sófocles, para exemplificar o gênero tragédia e, também, a leitura de textos curtos e minicontos selecionados, estes de temas diversos, para exemplificação e a compreensão da estrutura do miniconto, valoriza o gênero textual e traz contribuições no ensino e na aprendizagem. Tendo em vista contemplar as competências e habilidades da escrita com sentido, conforme a BNCC, ainda que seja preciso a observância de poucas dezenas de palavras ou ainda poucas palavras, em poucas linhas ou poucos parágrafos curtos, se reconhece o miniconto como ferramenta eficiente para a leitura de sentidos e consequentemente letramentos dos alunos envolvidos.

LETRAMENTOS

A pluralidade da palavra letramento para letramentos se explica, segundo Soares (2002), por uma diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno; são as práticas sociais de leitura e de escrita e como são postas em ação, e as consequências delas sobre a sociedade. Assim,

entende-se que o núcleo do letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, para além da escrita, para além da alfabetização.

A alfabetização ocupando-se da escrita e o letramento dos aspectos sócio históricos da escrita, Soares pressupõe que os

indivíduos que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 146)

Nessa concepção, letramentos, oferece a oportunidade de compreensão e da inserção de modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, essas podem ser propiciadas além da cultura de papel, ou seja, por meios favoráveis de contraste, da cultura oral para a digital. É preciso oportunizar ao letramento já internalizado formas de flagrar novas habilidades e competências.

A necessidade da pluralização da palavra letramento e do fenômeno que ela designa, é reconhecida para

designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só da palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 156).

Kleiman (2014) ao falar sobre os letramentos, infere sobre o impacto do texto digital e suas combinatórias com diversos modos de significância. É sinônimo de contemporaneidade, a escrita de textos e a circulação dos mesmos nos meios digitais, e esse desenvolvimento cria autonomia e envolve tanto o domínio da modalidade quanto os efeitos que ele é capaz de produzir. O ensino de práticas de letramento diz respeito “à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que a imagem e o texto escrito imperam.” (KLEIMAN, 2014, p. 83).

Segundo Kleiman (2014), o professor conhece os saberes e as capacidades de seus alunos e é capaz de desenvolver estratégias para construir junto com eles os saberes, conhecimentos e práticas a fim de usá-los na construção de práticas letradas importantes na vida social.

O letramento não se limita apenas ao contexto de prática de leitura e escrita mas aos diferentes letramentos do nosso tempo, o que infere uma infinidade de formas amplamente citadas na BNCC.

TRAGÉDIA: O CLÁSSICO EXUBERANTE

A antiguidade versa sobre textos exuberantes que conduziram a humanidade, imitaram ações e se manifestavam sobre os perigos dos processos de existência. Nesse caminho a tragédia se fez. As marcas dos tragediógrafos expressam o excesso de paixões, os destinos enigmáticos, a culpa e o sofrimento imerecido. As alegorias contidas nos clássicos merecem o nosso respeito, mesmo empoeiradas pela passagem dos séculos, pois apresentam as conquistas e limitações dos homens, capacidade de lidar com a dor e, mesmo diante de uma situação desagradável, manifestar vontade incondicional de viver sem ilusões.

Nesse sentido, é fundamental que nos ocupemos dos estudos sobre os gêneros literários. As narrativas da antiguidade clássica procuravam manter as tradições, despertar as emoções e reações de quem ouvia e de quem aplaudia, bem como de exaltar o herói a ser seguido.

A tragédia, segundo Aristóteles (2020) em sua obra *Poética*, nasceu pela regência do ditirambo, o canto ao deus Dioniso. O filósofo da antiguidade assim a conceitua:

É pois, a tragédia a mimese de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada, com cada uma das espécies de ornamentos distintamente distribuídas em suas partes; mimese que se efetua por meio de ações dramatizadas e não por meio de uma narração, e que, em função da compaixão e do pavor, realiza a catarse de tais emoções. (ARISTÓTELES, 2020, p. 73).

A composição da tragédia destaca os meios que a tornam fascinante: a reviravolta e o reconhecimento. A primeira é a inversão das ações, o segundo é o passar da ignorância ao conhecimento. Para exemplificar o filósofo recorre a personagem herói da Trilogia Tebana, obra do poeta da antiguidade, Sófocles.

A Trilogia Tebana é composta de três peças de teatro. Édipo Rei é a primeira peça, foi representada em 430 a.C. e apresenta o herói que comete um erro na juventude: tenta fugir ao destino, nesse processo, mata seu pai e casa com sua mãe. Ele é filho dos reis de Tebas, mas ao nascer é dado a um pastor por carregar consigo a maldição do parricídio e do incesto. Por sua vez, o pastor o entrega a um casal que o acolhe em outra corte até a revelação de não ser filho deles. Duvidando, o jovem príncipe vai ao Oráculo e tem a confirmação, então se põe a vagar e no decurso desentende-se com um homem e o mata. Ele segue caminho sem destino, chega até a cidade de Tebas assolada pela peste e alarmada pela Esfinge, a qual é derrotada pela sabedoria dele, por esse feito ele é aclamado rei e recebe a mão da rainha viúva. O novo rei vive feliz com sua família, mas uma nova praga se instala para que a morte do antigo rei seja esclarecida. A tragédia que versa sobre a nobre família apresenta o nó e pede o desenlace e nesse processo de enxergar a verdade o herói fere os próprios olhos. A segunda peça é Édipo em Colono, apresentada na cidade Atenas em 401 a.C. O herói Édipo, imerso em seu infortúnio, é expulso da cidade por seu dois filhos homens que disputam o poder de governar. Ele encontrou asilo em Colono, prometendo proteção para a cidade ali se instala com suas filhas Antígona e Ismene. Ao mesmo tempo em que o Oráculo informa o recebimento de bênçãos, à terra acolhedora do pai e das filhas, mais conflitos acontecem e se estendem até a hora do herói partir do mundo dos vivos. Por fim a terceira peça é Antígona e foi representada pela primeira vez em 441 a.C., em Atenas. Esta peça narra o retorno das irmãs para Tebas depois do fratricídio dos irmãos. Antígona entrega sua vida às promessas fraternais para que o ajuste das forças aconteça.

Nessa trilogia, que tem inúmeros estudos acerca de sua narrativa trágica, há a comoção emocional que é “uma ação destrutiva ou dolorosa, como o são as mortes insinuadas em cena, as dores agonizantes, os ferimentos e outros casos semelhantes” (ARISTÓTELES, 2020, p. 109). Para que experimentemos o efeito trágico é necessário apontar alguns requisitos especificamente gregos, um deles é a *dignidade da queda*, ou seja, a personagem cai de um mundo seguro e feliz para o abismo da desgraça, outro é *a possibilidade de relação com o nosso próprio mundo* que deve interessar e comover o leitor espectador, deve ainda fazê-lo refletir sobre a vulnerabilidade da existência humana, e se assim atingido profundamente terá experimentado o trágico. Outro requisito é o herói *ter alçado à sua consciência* experimentando o sofrimento consciente com os elementos de desfecho e ajuste, por fim, a *culpa trágica* também entendida

como a culpa moral, falta de compreensão humana em meio à confusão que se situa a vida. (LESKY, 2015, p. 44).

A excelência da situação trágica enunciada na *Poética* diz que

[...] a composição da mais bela tragédia não deve ser simples, mas complexa, e tal tragédia deve ser a mimese de fatos temerosos e dignos de compaixão, fica a princípio evidente que não se devem apresentar homens excelentes que passem da prosperidade à adversidade – pois isso não desperta pavor nem compaixão, mas repugnância -, nem homens maus que passam da desventura à prosperidade – isso é o que há de menos trágico, pois nada possui do que convém ao trágico: com efeito, não suscita nem benevolência, nem compaixão, nem pavor – nem mesmo quando um homem decididamente cruel passa da prosperidade à adversidade – pois tal maneira de tramas os fatos pode ter a ver com a expectativa humana, mas não suscita nem compaixão nem pavor, pois aquela diz respeito ao que vive a adversidade que afeta um semelhante, ou seja, a compaixão ocorre em relação ao que não merece; o pavor em relação ao semelhante, e assim tal ação não suscitará nem compaixão nem pavor. (ARISTÓTELES, 2020, p. 113).

A leitura de fragmentos da obra Trilogia Tebana oferece suporte para explicar a linguagem literária com a exuberância que a época enunciava, ao leitor deste estudo. Neste fragmento, a angústia vivida pelos tebanos está na primeira peça que compõe a trilogia:

Édipo, rei de meu país, vês como estamos
aglomerados hoje em volta dos altares
[...] Tebas [...] se extingue nos germes antes fecundos
da terra, morre nos rebanhos antes múltiplos
e nos abortos das mulheres, tudo estéril.
A divindade portadora do flagelo
da febre flamejante ataca esta cidade;
é a pavorosa peste que dizima a gente
e a terra de Cadmo antigo, e o Hades lúgubre
transborda de nossos gemidos e soluços.
(SÓFOCLES, Édipo Rei, l. 16-40: Sacerdote)

O destino da personagem da segunda peça da trilogia está contido na narrativa do ajuste. Neste o herói manifesta as suas dores de existência e suscita, com linguagem que contempla as narrativas da antiguidade, o trágico.

[...] o meu destino cheio de infelicidade
disse que este lugar seria o meu refúgio,
depois de errar por muitos anos, ao chegar
a este solo onde acharia finalmente
um paradeiro acolhedor, inda que fosse
para encerrar aqui a minha triste vida;
e por morar nesta região
traria o bem a quantos me acolhessem
e ruína certa a quem quisesse repelir-me,
fazendo-me voltar a estrada.
(SÓFOCLES, Édipo em Colono, l. 98-107: Édipo).

Neste fragmento, da obra que tem, também, a narrativa do ajuste, é possível compreender o efeito do trágico à leitura, que na peça é profetizado pela heroína.

Cidade de meus pais, solo de Tebas
e deuses ancestrais de nossa raça!
Levam-me agora, não hesitem mais!
Vede-me, ilustres próceres de Tebas
– a última princesa que restava –
as minhas penas e quem as impõe
apenas por meu culto à piedade!
(SÓFOCLES, Antígona, l. 1043-1050).

O poder e a tirania são temas dessa obra da antiguidade clássica, como o são também a verdade, a inteligência, a investigação e a condição humana. As temáticas trágicas podem contribuir significativamente na compreensão do trágico e do efeito do trágico. O sentido das emoções e reações diante dos conflitos contidos nos fragmentos da obra, apresentam aos leitores importante acervo para a escrita com sentido trágico. As obras são de domínio público e estão sempre à disposição dos leitores para leitura integral.

A tragédia grega que exemplificamos neste estudo, versa sobre a família dos Labdácias, uma família nobre com descendência divina, inserida em uma época em que os deuses e os humanos insinuam a superioridade daqueles e a fragilidade desses. Enquanto para os imortais a magia e a graça estão disponíveis, ao mortal se mostram o abismo e os tormentos dos que tem a morte por governança. A significação da tragédia é extraordinária para recebermos como legado da antiguidade, e continuamente voltamos a ela, sabendo que mesmo os escritos de um gênio merecem ser interrogados a fundo pois representam o constituinte de sua contribuição às grandezas literárias.

MINICONTOS: A CONTEMPORÂNEA NOBREZA

A contemporaneidade nos apresenta a diversidade textual que, graças às novas tecnologias, incorporam o mundo interligado, urbano, veloz e hiperconectado. Nesse contexto a brevidade apresentada em forma de texto privilegia os minicontos como produções que vem conquistando leitores e escritores.

O miniconto não é um gênero fácil de ser caracterizado mas é fundamental para a escrita, ainda que observemos a leitura e a produção textual curta. A incerteza consta apenas para o nome, há uma variedade desses que já foi atribuída, embora não há consenso sobre o mais correto. Dependendo do autor ou do lugar podem constar microconto, nanoconto, micronarrativa, *flash fiction*, *short-short story*, micro-relato, miniconto, então, o último é o que adotaremos neste estudo.

O miniconto pode ser entendido como um subgênero do conto e deste herda muitas características. É importante observar que os minicontos apresentam especificidades narrativas que os aproximam do conto e, assim, se diferem de outros textos breves como os ditados, piadas, provérbios ou memes. Spalding (2008) escreve, em seu estudo sobre os minicontos, sobre a milenar história da evolução do conto, a ponto dessa se confundir com a história da humanidade devido às transformações que passaram pelo período bíblico, contos do Oriente sobre as mil e uma noites, novelas de Cervantes e os eróticos de Bocaccio; enfatiza, também, sobre o desenvolvimento do gênero a partir dos teóricos e estudiosos Edgar Allan Poe e dos Irmãos Grimm.

A autora Nádia Gotlib (1999), pontua que a estória sempre reuniu pessoas que contam e pessoas que ouvem, sejam elas inseridas em sociedades primitivas ou nos nossos tempos, estejam elas em volta da mesa às refeições ou trocando ideias e contando casos. Os contos passaram

de orais para escritos por volta do século XIV e firmaram sua categoria, no entanto preservam o fato de serem contadas de alguém para alguém. A autora nos lembra que a forma do conto é indefinível, insondável, irreduzível a receitas, pois a despeito de aparente facilidade tende para o abstrato, embora com ressonância profunda a ser transmitida. Assim, podemos, no contexto de pós situação de isolamento, inferir o mundo virtual com todas as diversidades leitoras, escritoras e ouvintes que se apresentam para provocar intertextualidade e letramento dos discentes.

O conto “A moça tecelã” da autora Marina Colasanti (2004) foi mais um dos textos escolhidos para leitura e aplicação da teoria em estudo. A narrativa foi direcionada para leitores ativos e participativos, capazes de alcançar as informações primordiais e com base nestas, planejar a possível escrita de minicontos com sentido.

A narrativa é cheia de elementos que denotam magia e encantamento, embora apresente ao leitor fatos existentes no mundo real. A moça, no conto, fiava e fiar era tudo o que sabia e queria fazer, fiando o longo tapete chamava o dia, a noite, o sol e a chuva com as cores das estações. Fiava também seu alimento e sempre atenta fiava sua vida. Fiando sentiu solidão e pensou em uma companhia, uma família, nos filhos e em uma casa maior. O marido que fiou não compartilhava dos mesmos propósitos, pois ele, ao descobrir o poder do tear passou a exigir cada vez mais bens, ela, por sua vez, sem descanso fiava os caprichos do marido, mas veio o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que seus tesouros e pensou em como era bom estar só novamente. Ela esperou o anoitecer e desteceu todo o longo tapete fiado e como se ouvisse a chegada do sol, escolheu a linha para tecer aquele novo dia.

A linguagem acessível ao público juvenil, do conto citado, ganha valor significativo para o leitor e proporciona a intertextualidade com os clássicos contos de fadas, assim escolhendo as palavras que dizem o que é pertinente e adequado, podem resultar em escrita de minicontos, outro texto, tomando por base esse.

Outro texto escolhido para suscitar a tragicidade, que não é conto mas crônica narrativa, foi “A última crônica” do autor Fernando Sabino (2003). O fato narrado ocorre no Rio de Janeiro quando o autor busca um assunto para escrever sua última crônica. Ele buscava inspiração e entrou em um estabelecimento para tomar café a caminho de casa. Percebe um casal com a filha comemorando o aniversário da pequena. Apenas uma fatia de bolo, e uma vela pequenina, que a família divide depois do parabéns a você. O pai sorri com toda a pureza que o momento de alegria

proporciona, impressionando o autor da crônica, com tamanha ternura e em meio a dificuldade financeira da família.

Ao apresentar os minicontos aos leitores, inspiramo-nos em “O dinossauro” de Augusto Monterroso, escritor hondurenho que muito jovem foi para a Guatemala mas fez carreira literária no México. Esse miniconto é classificado como um dos mais famosos. O miniconto tem apenas algumas palavras e totaliza 43 letras:

“El dinosaurio”

Quando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.
(MONTERROSO, 2005, apud SPALDING, 2004, p. 25)

Quando despertou, o dinossauro ainda estava lá.
(SPALDING, 2004, p.25).

Em seguida, apresentamos aos leitores o miniconto “Conto de quase fada”. Este é da autoria de Ana Mello, escritora brasileira que ministra oficinas de crônicas, poesias e coordena grupos de criação literária.

“Conto de quase fada”

Casou princesa
Morreu bruxa
Ao duendes chorando na beira do caixão.
O marido transformado em dragão.
(MELLO, 2020)

Nessa narrativa, a inquietação dos leitores instiga a interpretação, as marcas do texto transparecem e não há como controlar ou prever todas as possibilidades de relação e sentido produzidos no leitor. Essa realidade se desvincula de um antes ou um depois, um começo ou um final, mas desdobra-se em tantas configurações quantas são as experiências de cada leitor sem, também, classificá-las em mais ou menos importantes. É pois, uma aventura da mente com suspense emocional, estranho, veloz, com elementos de herói ou não e tem a combinação de investigação e argumentação do leitor.

Assim acredita-se que os caminhos se abrem para o ensino do trágico e de efeito do trágico, pois podem levar o leitor para além da superfície textual, permitindo enxergar a dinâmica de funcionamento dos sentidos, não tão explícitos, mas que são fundamentais para a significação final de um dado texto.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ÀS PRÁTICAS

A BNCC de Língua Portuguesa em seu diverso campo de atuação contempla os eixos da leitura, produção de texto, oralidade e da análise linguístico-semiótica. Para os anos finais do Ensino Fundamental é possível depreender alguns importantes aspectos que se ampliam, pois começaram nos anos iniciais, entre eles a continuação do estímulo aos gêneros literários e textuais. Ao ministrar uma aula, entende-se o aprendizado como cumulativo pois a diversidade de textos exercita a argumentação, estabelece relações com práticas cotidianas e promove a cidadania, aproxima dos termos jurídicos ou legislativos afim de explorar e debater ideias da vida pública, proporciona a aplicabilidade de formação literária e desperta a feição às múltiplas continuidades do ato de ler.

Leitura e escrita são formas de interação com o mundo, a leitura é a interiorização e a escrita é a exteriorização. Na BNCC existem habilidades específicas para cada etapa e ano escolar escolar, há também as que se relacionam a todo um período; algumas habilidades que contemplam a leitura e escrita de minicontos nos anos finais são as que nos amparam neste estudo. Ao campo de atuação da escrita e produção de textos selecionamos:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018. p. 143)

Nas habilidades a seguir, o reforço para a produção escrita diz respeito às formas de expressão das culturas juvenis com as características da geração conectada. Ainda, dizem sobre a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de

recursos linguísticos e multissemióticos, esses influirão em possibilidades de conversas entre a prática docente na formação de leitores no mundo interconectado e digitalizado. Amplia-se, também, a práticas sociais aliadas aos usos das mídias levando ao desenvolvimento de práticas cidadãs. Os meios digitais são privilegiados nestas habilidades, ao estimular à continuidade da conexão, nesse momento de pós isolamento, pois nos aproximamos das temáticas que interessam aos alunos deste segmento.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

As práticas se complementam e nessa interligação pelos campos de atuação, contemplam a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguístico-semiótica. Com a homologação da BNCC em 2018, os gêneros digitais foram incluídos e graças a isso os meios de divulgação de textos em plataformas se ampliaram. A inclusão desses gêneros distintos amplia o alcance da realidade dos estudantes e os aproxima das produções e da divulgação entre si, oportunizando, assim, serem protagonistas ativos no processo de ensino-aprendizagem.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto,

se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2018. p. 157 – 158)

Nestas habilidades que seguem, contemplam-se a autoria e leitura dos mais diversos gêneros em que a BNCC propõe processos de aprendizagens mais alinhados à realidade do século XXI; aos professores propõem direções mais claras para garantir a aprendizagem, bem como subsídios para engajar os alunos. Estas complementam as que vem antes e confirmam a centralidade do texto como unidade e forma de relacionar com contextos de produção e desenvolvimento da habilidade através da leitura, escuta e produção dos mesmos. A relação ente textos, intertextualidade, infere sobre a elaboração de textos a partir de outros textos, para expor a composição de efeitos de sentido.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2018. p. 159)

Com o norteamento da BNCC, o estudo dos diversos gêneros textuais são oferecidos e orientam aos objetivos que se espera alcançar em cada etapa escolar. Soares (2019), diz que a atuação do professor em sala de aula é um como o de um destinador do processo de ensino-aprendizagem, cabe a ele a criação das condições de competencialização do aluno que é o protagonista desse saber ensinado. Dessa maneira o professor organiza sua ação didática de maneira que “faculte aos seus alunos a compreensão do funcionamento da linguagem em diferentes esferas da atividade humana, nos mais diferentes gêneros discursivos que nestas circundam” (SOARES, 2019, p. 173). A autora prossegue dizendo que o professor deve ter consciência na realização do saber ensinado, considerando os últimos referenciais curriculares nacionais, e sendo a teoria interessante quando transposta em coordenadas exploratórias. Ainda, com valoração para as atividades de leitura e escrita criativas, proporcionando um ganho considerável para a reflexão sobre o uso da linguagem, essa permite conceber os textos como construção e linguagem que os materializa tanto na cultura de papel como na cultura digital.

Assim, a BNCC direciona a habilidade para a construção do aprender, o professor media e os alunos com autonomia, confiança no uso da língua, bem como, das linguagens e em contato com os gêneros ainda desconhecidos, elaboram os processos de letramentos com sentido e desta forma exercendo a sua cidadania.

O TRÁGICO NA ESCRITA DO MINICONTO: EXPERIENCIAR NA SALA DE AULA

Este estudo entra agora em uma nova fase: o olhar aos textos e às possibilidades de escrita criativa com sentido acerca do miniconto. Tendo os alunos de Ensino Fundamental como protagonistas na construção desse saber, realizou-se o trabalho de natureza empírica para aplicar o conceito de tragédia e o efeito do trágico, a partir da leitura de *corpora* já citadas neste estudo, na escrita de minicontos.

É canônico que a alma da tragédia consiste na capacidade de dizer o quanto é pertinente e adequado com a escolha das palavras, dessa escolha pode resultar o miniconto que se caracteriza por ser uma narrativa breve. É importante adotarmos a perspectiva que os minicontos apresentam aproximações que os remetem ao conto, então se fez necessário leitura de *corpus* orientado para possibilitar a intertextualidade e os letramentos dos alunos.

Ao entender o texto com a sua totalidade de sentido e da relação que estabelecem à intertextualidade, à análise e inferência a prática pedagógica resultou em escrita de minicontos. Ainda que os textos provocaram nos alunos sensações de sentimentos diversos, não se deve minimizar a importância desses, pois uma das funções da literatura é emocionar o espectador ouvinte. Interessa aqui chamar atenção para algumas questões envolvidas na construção de sentidos, planejando a partir daí atividades que sejam apropriadas e pertinentes aos alunos e ao conteúdo do ano escolar com os quais se está trabalhando.

Uma das primeiras constatações deve ser a que diz respeito ao componente visual que é característico ao gênero em análise. A aproximação desses textos com o contexto cultural e social do aluno também se fez necessário, assim sendo, a escrita resultou com sentido para si. Escolher as palavras para escrever e as posições que respondam com sentido consistem em habilidades do aluno, no entanto fazer estas aflorarem é competências do professor.

Quando o aluno toma para si a potencialização com sentido em uma narrativa curta, intensificando-a, o efeito incisivo o arrebatou, pois aliada à brevidade e a economia de recursos narrativos, o miniconto insinua duas histórias, uma oculta e outra aparente. O leitor deve ser um investigador para decifrar nas entrelinhas a história escondida, ele pode se questionar como se chegou àquela situação e como seria seu final; quem é ou quem são as personagens e de imediato a relação de intertextualidade pode ser estabelecida. Abordando o conceito de trágico e o contexto histórico das narrativas trágicas da antiguidade clássica e inferindo relação intertextual com os clássicos da literatura infanto-juvenil, proporciona-se aos discentes externar as percepções e emoções.

O professor, levando os alunos perceberem o que acontece com os componentes visuais e verbais do miniconto, dá sentido à expectativa de criar e escrever novos minicontos. Ademais, é importante que eles percebam e sintam a expectativa responsável por compartilhar o conhecimento, e assim sendo, esse resultado de coletividade são os letramentos.

Assim, transcrevemos alguns minicontos que resultaram desta prática pedagógica.

“Brilho em pó”

Está escuro lá fora, avisto Andrômeda

Nuvens de poeira brilhante na cauda de um dragão

Qual é o teu signo?

Ah não! Não combina! (2022)

“Dó em Si”

Ela adorava música.

Desenhou as cordas do violão em seu pulsos.

A dor não apareceu.

Buscou as raízes, mais fundo.

Agora está assistindo um show de querubins. (2022)

Estabelece-se, assim, o afrontamento de duas vozes nos minicon-
tos. No primeiro texto temos a intertextualidade relacionada ao olhar as
estrelas, admirar o céu noturno e de alguma forma inferir uma aproxi-
mação que vai além de uma futura amizade, mas que cai por terra assim
que o signo astrológico do enunciador apresenta características contrá-
rias, ou muito diferentes, do enunciatário. O miniconto inicia com certa
nostalgia sonhadora, mas em seguida produz uma reação inusitada que
desqualifica a crença do outro, vai contra as expectativas da formação
daquele que está escondido no texto e que o leitor desvenda. Um efeito
trágico se instala entre o par do texto e faz com que o leitor experimente
o efeito trágico com a reação de “por que não poderia ser diferente?”
já que olhar as estrelas na maioria das vezes é apaixonante e sugere um
gosto particular.

No segundo miniconto temos a manifestação de uma preferência,
essa leva o leitor pensar um desenho artístico sendo tatuado no corpo da
personagem. Aqui o trágico tem efeito de dor no leitor e infere a resso-
nância de dentro de si ter emoção e comoção despertada. No entanto, o
efeito do trágico se dá na última palavra do miniconto: “querubins”; essa
sugere a morte da personagem e assim o leitor se emociona e experi-
menta o trágico de forma impactante.

O texto dos alunos, que depois de ouvir a leitura dos *corpora*, foram
construídos como no tear da personagem de Colasanti, e com o olhar
de admiração por estar fazendo algo digno de sorrisos como o do pai da
menina aniversariante na crônica de Sabino. A construção de um texto
requer o processo individual de alfabetização e também o processo que
o complementa coletivamente que é o dos letramentos.

Em suma, a leitura foi conduzida de forma que proporcionou aos
alunos a oportunidade de familiarização com termos literários, e os ensi-
nou a apreciar esses gênero textual em suas especificidades. Embora
cada texto seja único, o significado é construído através da intertextua-
lidade que tem o mérito de lançar constantemente às obras antigas um
olhar de sentido na escrita, como uma linha clara para recomeçar ou uma
pequena vela para iluminar.

Orientados pelo professor, a roda de conversa pôde responder algumas perguntas base: Quais são os sentidos de cada texto? Sugere intertextualidade? Como são escritos, quantas letras e palavras? Quais são os sentidos que produzem e os sentimentos que despertam? e se preferirem podem observar alguma classe gramatical. Foi preciso orientar os alunos a ter olhar habilidoso e competente pois não se usa todas as ferramentas exploratórias de uma só vez, mas a observação do que é invariante nos textos é primordial para que o letramento em minicontos seja alcançado.

Ao questionar os alunos acerca da experiência de ouvir e ler textos para produzir minicontos, ouvimos diversas manifestações positivas que aqui transcrevemos: “Porque é legal e fácil de ler! Porque é interessante e faz pensar em cada palavra. Porque me fez procurar o que algumas palavras significam - uso do dicionário. Porque eu não sabia que uma palavra poderia ser tão importante. Porque dá liberdade de chegar a uma conclusão da história” (2021).

O textos curtos podem e devem ser associados como continuidade de letramentos, pois se olharmos com atenção para o minicontos perceberemos estruturas narrativas e estratégias que nos remetem aos leitores que investigam, e investigando constroem os letramentos garantidos pela BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão que chegamos é a de que o trágico e o efeito do trágico é produzido pela relação inusitada de ler ou ouvir a leitura de fragmentos de peças de teatro da antiguidade, textos contemporâneos e minicontos, estabelecendo a criatividade com sentido. Podemos dizer que se trata, conforme Lima (2019), de uma enunciação complexa, pois estabelece entre os protagonistas distintos em que um, aluno ou leitor, tocado por um texto responde com outro texto, e a partir dessas produções se criam sentidos, inteligíveis e sensíveis, uma série de outras noções de intertextualidade e temas que podem e devem ser trabalhados em aula para o desenvolvimento do senso crítico. Esse senso amplia a competência de leitura e conscientização sobre a participação nas redes de divulgação de textos escolares.

Os alunos precisaram de calma, contemplação e tempo de percepção, em seguida de elementos que enriqueceram suas habilidades de interpretação para depois ter condições de produção de vários tipos de textos, em especial este, o miniconto, que é o objeto deste estudo.

Ao professor mediador, entre o saber fazer e o poder fazer do aluno, é indispensável que não se limite, e se permita adentrar nos contextos sociais e culturais dos alunos e aponte o que corresponda ao sentido de aflorar a escrita deles, outrossim, observando o subsídio teórico e metodológico em direção às coordenadas exploratórias de produções literárias.

No ato de escrever minicontos e ve-los divulgados, tanto na cultura de papel quanto na digital, reforça-se a continuidade das habilidades e competências previstas pela BNCC. Salientamos que este estudo acerca dos minicontos, com temática do trágico e dos efeitos do trágico nos leitores e escritores, não se esgota, portanto o futuro reserva novas etapas e desafios, segue produzindo pesquisa, leituras e produções de modo a contemplar as habilidades e competências dos alunos em suas contruções de letramentos previstos e garantidos pela BNCC.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Bilíngue. Tradução e notas de Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global Editora, 2004

GOTLIB, Nádya Battella. Teoria do conto. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Eliane de Soares de. **(Multi) Letramentos na escola: Proposições da Semiótica discursiva à ação didática**. Revista do GEL, v. 16, p. 165-190, 2019.

MELLO, Ana. **Conto de quase fada**. Disponível em: <http://www.anamello-escritora.com.br/?apid=5443&tipo=6&dt=&wd=&titulo=MINICONTO:%20Conto%20de%20quase%20fada>. Acesso em 01 de out de 2022.

SABINO, Fernando. A última crônica. In: **Para gostar de ler – Crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SÓFOCLES. **A Trilogia Tebana**. Tradução do grego e apresentação: Mario da Gama Kury. 20. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 81 f.. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.005

A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM CORDÉIS DE AUTORIA AFRO-FEMININA

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR¹
MYRNA ANDREZA DA SILVA ALVES²

RESUMO

O presente relato de experiência consiste na apresentação de uma experiência de leitura literária que privilegiou o letramento racial crítico numa turma de alunos e alunas da Educação de jovens e adultos de uma escola da rede estadual de ensino do município de Buenos Aires - PE. Considerando a ausência de obras escritas por autoras negras na referida instituição de ensino, a pesquisa-ação aqui relatada, a partir dos pressupostos principais de Cosson (2019) e Ferreira (2019), objetivou analisar e compreender de que maneira o Letramento Racial Crítico em literatura feminina pode, a partir da inserção da literatura de cordel, ressignificar as práticas de leitura literária no Ensino Médio da Educação de jovens e adultos, para promoção de uma educação racial, ancestral e feminista. A partir da experiência relatada, observou-se que a literatura de mulheres negras é de extrema importância no processo

- 1 Mestrando em Letras – Literatura, Teoria e Crítica, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB). É também especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), josepauloj08@gmail.com;
- 2 Mestranda em Letras – Literatura, Teoria e Crítica, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB). É também especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (ISEAT), myrna10_pb@hotmail.com;

formativo dos sujeitos, e suprimi-la na sala de aula constitui um ato de privação do direito à literatura, negando aos educandos a oportunidade conhecer e de instruir-se cultural e intelectualmente. Somado a isso, observou-se que o contato com tais obras literárias possibilitou a articulação do Letramento Racial crítico, e a leitura crítica dos textos forneceu subsídios a formação de leitores/as de literatura na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Letramento Racial. Letramento literário. Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos culturais e pós-coloniais fizeram com que percebêssemos a literatura como um campo no qual diversas vozes estão em disputa por representação. Entende-se também que ela possibilita a nós, enquanto leitores, desenvolver nossa própria humanidade, instaurando-se como um direito para o acesso ao conhecimento da nossa própria diversidade cultural: “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188).

A linguagem e a experiência literária possibilitam o intercâmbio de saberes e valores culturais que são importantes para edificar posicionamentos na vida como ser político e social. Esse intercâmbio é efetivado na escola com o ensino da literatura e das outras artes, concretizando o direito do/a discente, conforme prescreve a LDB (9.394/96), em seu Art. 35, inciso III, a fim de que haja o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Quando esse direito não é efetivado na escola, implica na formação humana do/a discente.

Contudo, apesar de um aumento significativo na produção de obras escritas por autoras negras, percebe-se nas práticas educativas e nos próprios materiais didáticos, a escolha de um cânone que idealiza apenas o que o “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã” produziu (LOURO, 2000, p.9). Consequente a isso, tais obras trazem insuficientes representações da mulher, da história e da cultura negra. Em muitos casos, quando aparece nas obras, a mulher negra é narrada pela visão do outro ou do próprio colonizador, por discursos que a coloca em posição marginalizada, marcada pelo silêncio e pela afirmação de sua inferioridade.

Se faz necessário que a escola rompa com as noções de letramento tradicionais, problematize os saberes que impõe e o próprio currículo pois, assim como as práticas de letramento são ideológicas, há implicações políticas e sociais na própria escolha dos textos literários. Portanto, privilegiar uma seleção canônica que desconsidera aquilo que minorias étnicas e sexuais produziram, principalmente ao narrar sobre si, sobre suas identidades e ancestralidade, é “mutilar” a humanidade e negligenciar uma “luta pelos direitos humanos que abrange a luta por um estado

de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura” (CÂNDIDO, 2011, p. 193).

Levando em conta os questionamentos e impasses apontados, levanta-se como inquietude motivadora desse estudo a seguinte problemática: Quais as contribuições do letramento racial crítico em literatura feminina, para a promoção de uma educação racial, ancestral e feminista no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos?

A fim de responder à questão central desta proposta de estudo, objetivos gerais e específicos foram levantados para norteá-la. Como objetivo geral, a pesquisa pretendeu analisar e compreender de que maneira o Letramento Racial Crítico em literatura feminina pode, a partir da inserção da literatura de cordel, ressignificar as práticas de leitura literária no Ensino Médio da Educação de jovens e adultos, para promoção de uma educação racial, ancestral e feminista. Como objetivos específicos, tivemos: 1) Propor e analisar oficinas de letramento racial crítico em literatura feminina de cordel conforme a etapa básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2014); 2) Analisar as implicações das representações e da ausência da autoria afro-feminina das práticas de letramento literário na construção discursiva e identitária dos/as discentes; 3) Compreender os impactos do LRC em literatura feminina de cordel na leitura literária e na formação humana dos/as leitores/as, verificando a recepção e a interpretação crítica dos/as envolvido/as nas oficinas.

A motivação por trás desse estudo justifica-se pela necessidade de conscientização acerca da importância de uma representatividade advinda da voz de mulheres negras, estas que – apesar de enfrentarem dificuldades repressoras – propiciam por meio de sua escrita redirecionamentos políticos de enfrentamento contra as políticas excludentes de poder. Diante disso, propor uma análise a respeito desse tema é significativo para o/a docente que trabalha com a prática literária (LUCKESI, 1994). Somado a isso, observou-se na turma que foram objeto da ação interventiva aqui relatada, implicações da falta de uma perspectiva de letramento necessário para a compreensão da diversidade e das questões étnico-raciais e de gênero. Espera-se, portanto, a partir dos futuros resultados obtidos, contribuir para a ampliação dos estudos literários, étnico-raciais e de gênero, na etapa da Educação de Jovens e Adultos, a fim de fornecer subsídios a formação de leitores/as de literatura com instrumentos que emancipem sujeitos através da leitura crítica da palavra e do mundo.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Literatura, Representação e Identidade

Representar literariamente é um feito que implica sujeito e objeto. Essa relação pode não se dar de maneira simétrica, visto que o sujeito da representação é sempre um ser social, e o objeto, uma realidade social e histórica. Representação é uma prática de poder que para se firmar precisa ter capacidade de se impor, propor ou negociar (BASTOS, 2008). Portanto, na literatura, o campo das representações se dá de forma a representar determinadas contradições (diferenças) sociais.

Ao encaminhar esta discussão, convém falar acerca de um aspecto característico das representações que é o da questão identitária. De acordo com Foucault (2009), as diferentes identidades respondem e se constroem diante de discursos decretados pela sociedade. Como o discurso é envolto de poder, ele é considerado como um meio efetivo de dominação e de estabelecimento de mecanismos ideológico-culturais em grupos de controle e organização da sociedade, refletindo automaticamente em suas representações sociais, pois “a única arma do poder, a sua única estratégia [...] é a de reinjetar real e referencial em toda a parte” (BAUDRILLARD, 1991, p. 32-33).

O texto literário, sendo uma possibilidade de conhecimento de mundo, entra em cena como um potencial arma em forma de discurso que desnuda as divisões e hierarquizações sociais construídas por esses grupos. Existe na literatura uma zona onde indivíduos marginalizados podem construir e validar imaginários e representações sociais divergentes, pois ela se configura como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles [...]” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Problematizando códigos e tradições dominantes, os que vivenciam identidades marginalizadas concebem realidades ainda mais “reais” e com relevância política do que as impostas pelas representações oficiais. Pois, por possuírem “experiência, história e conhecimento social diferentes, derivados desta posição” (YOUNG, 2000, p. 136), são capazes de criar uma cultura de autorrepresentação identitária de resistência dentro do fazer literário, levando em consideração, a elitização, o cânone e a educação.

Portanto, é importante que no ambiente escolar haja uma preocupação em se trabalhar os textos literários advindos de grupos considerados como “minorias sexuais e raciais” (SANTOS, 2004, p. 90). Um ensino de literatura comprometido em trazer problemas ligados a

voz³ e a representação de grupos sociais diversos é capaz de incitar um pensamento crítico potencialmente ligado a transformações sociais e identitárias (MANJATE, 2014).

2.2 A literatura de autoria feminina e negra

Ao longo da História, mulheres negras vêm lutando para ocupar e conquistar mais espaços dentro da sociedade. Apesar de algumas mudanças já terem se concretizado, essas conquistas estão longe de serem igualitárias e menos sexistas nas esferas e práticas sociais. No campo literário não é diferente, visto que “não é com facilidade que essas mulheres conseguem se fazerem ouvir e serem lidas” (QUADROS, 2017, p. 39).

Para refletir sobre a escrita feminina e negra, torna-se indispensável pensar a questão do cânone literário e seus processos. Sendo definido por meio de uma ótica eurocêntrica, grande parte dos autores que pertencem a esse campo são configurados especificamente: brancos, homens, ocidentais e classe alta. Portanto, autores(as) que não ocupam essas condições não são inseridos em seus compêndios, quando não são totalmente omitidos dele (MAZZONI, 2004). Diante disso, a escola ao longo do tempo reforçou uma visão elitista da literatura, excluindo outras representações sociais.

Uma vez que se entende o conceito de literatura canônica, é evidente a exclusão da escrita feminina e negra, visto que essa ficou relegada a ideia de marginalização e esquecimento (SILVA, 2008). A dupla opressão de raça e gênero sofridos pela mulher negra, nos leva a pensar acerca das exclusões sociais que estas sofreram nos múltiplos âmbitos de sua vida. Assim, um dos principais encandeamentos motivados por esse processo de silenciamento foi o negamento do direito à palavra, por isso “encher de palavras o silêncio histórico foi para elas uma árdua e difícil conquista (PADILHA, 1999, p.513).

É nessa perspectiva que escritoras negras, afetadas por tais opressões socioculturais, (re)significam padrões vigentes e abrem novos patamares. Escrever literatura deu a possibilidade de escritoras negras criarem “uma literatura em que o *corpo-mulher-negra* deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como *sujeito-mulher-negra* que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra [...]” (EVARISTO, 2005, p. 54). Ao

3 Gayatri Spivak em *Pode o Subalterno Falar?* (2010) argumenta que a voz é uma potente arma para a emancipação dos sujeitos subalternos.

“escrever”⁴ suas histórias, elas reconduzem representações reais de enfrentamento, de direitos, de alegrias e dramas que o cânone literário não conhece e ignora.

Além disso, a aproximação de suas escritas com os condicionamentos sociais traz em seu bojo conhecimentos advindos do campo epistemológico e político do feminismo negro. Por existir “várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si” (LOURO, 1997, p. 32), foi preciso contestar visões essencialistas⁵ dentro do movimento feminista. Ao se fazer necessário “um entendimento da opressão peculiar das mulheres negras em contraste com a das mulheres brancas” (SOARES, 2000, p. 275), ativistas e intelectuais negras desenvolveram um pensamento feminista próprio com base em suas experiências históricas de luta e resistência frente a opressões interseccionais⁶. Essa escrita manifesta-se, então, posto que traz em si tons de denúncia e ação, política, feminista e contestatória.

Por esses motivos, a literatura feminina se configura como um instrumento impactante e de cunho social deveras representativo que “resgata do anonimato social as identidades negras e as coloca em conflito com o branco, com os ideais eurocêntricos e hegemônicos”, além de reivindicar e marcar vigorosamente a criticidade daqueles que dividem a luta contra as discriminações e, não menos importante, convencer os que se negam a enxergar o assunto (MACHADO, 2012, p. 137). Assim sendo, é preciso discutir como a legitimação dessas lutas se confrontam com a formação de leitores e como discriminações pautadas em gênero e raça podem se reforçar diante das escolhas realizadas na abordagem do texto literário em sala de aula.

Atentar para que a literatura afro-feminina participe mais efetivamente nas aulas de literatura e, junto a agenda política do feminismo negro, promover debates profundos e pertinentes para o ambiente

4 O conceito de “*escrivência*” formulado por Conceição Evaristo se refere “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2007, p. 20)

5 “Os essencialismos acontecem quando categorias sociais são tomadas como universais. Ao tomar o feminino como universal, se estabelece um modo único de ser mulher e uma demanda política que atenda a esse feminismo, desconsiderando as peculiaridades dos demais grupos [...] como as mulheres negras” (WESCHENFELDER; FABRIS, 2019, p. 4).

6 “*Interseccionalidade*” é um conceito que reconhece o modo como os eixos de opressão: gênero, raça e classe, estão articulados na produção de múltiplas desigualdades e discriminações. (DAVIS, 2016)

escolar, é, sobretudo, considerar uma educação reflexiva, viva, ativa, transformadora.

2.3 Letramento Racial Crítico (LRC): possibilidades

Com o intuito de “despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7), a ideia de letramento surgiu em meados da década de 80 no Brasil. Seu principal ponto era compreender as diferenças entre alfabetização e letramento. Enquanto que a primeira se preocupava apenas com a aquisição da leitura e escrita, a segunda interagiu com essas habilidades e as aproximava a práticas sociais (SOARES, 2004). Diante disso, a perspectiva do letramento se torna mais relevante à medida que oferece aos estudantes vivências com o meio social.

Compreender a visão social e cultural que o termo letramento abarca, nos desloca para a relação deste com questões raciais. A Teoria Racial Crítica (TRC, doravante) estabelecida na década de 70 nos Estados Unidos, trabalhada originalmente no Direito e mais tarde na educação pela voz de Gloria Ladson-Billings, apresenta o termo raça como essencial para compreender e discutir as desigualdades sociais (FERREIRA, 2014). Além disso, a TRC se estende para análise da raça em outras esferas, como sociologia, psicologia, história, estudos étnicos e da mulher.

Trabalhar narrativas contra-hegemônicas, possibilita o entendimento de mecanismos específicos e particulares de exclusão imbricados em seus discursos. Identificar no discurso como as diferenças são utilizadas na criação de ordens de superioridade e inferioridade é o primeiro passo para uma educação humanitária. É por meio dessas narrativas que a TRC conjuga uma interação com o professor para a compreensão das formas como o meio social atua na articulação entre raça, história e cultura (FERREIRA, 2015).

Ao refletir a função do ensino por meio de um letramento não excludente, a TRC ajuda na fundamentação do Letramento Racial Crítico (LRC, doravante) onde reconhece experiências de pessoas de cor (TATE, 1997, p.235 apud FERREIRA, 2014, p. 242) construindo concepções discursivas de combate a invisibilidade de negros, negras, indígenas, etc. Portanto, a TRC como um procedimento epistemológico e metodológico “torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a [...] desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas.” (1998, p. 9, apud FERREIRA, 2014, p. 244). Nesse sentido, capacita professores a

direcionar debates sobre ideologias implícitas ou explícitas em enunciados, visto que tem se tornado algo indispensável.

Além disso, o LRC pode ser trabalhado simultaneamente com outros tipos de letramentos, como o literário, proposto por Rildo Cosson (2014). Nele, procura-se estimular os estudantes a uma prática de leitura autônoma, crítica e diversa do texto literário, visto que aprender a ler literatura tem como benefício a oportunidade de avaliar valores sociais – pois “os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade” (COSSON, 2014, p. 50).

Portanto, o LRC juntamente com outros letramentos supracitados, é capaz de entender como as práticas de letramento são “indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, apud ROJO, 2009, p. 99). Por isso, sua utilização junto a literatura afro-feminina pode direcionar discussões significativas acerca das representações das identidades, do epistemicídio, da violência institucional, do silenciamento e da invisibilização.

3 METODOLOGIA

A partir da busca pela realização dos objetivos propostos, e por propor uma ação interventiva voltada para a formação de leitores, a pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação. Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação socialmente crítica, para além de uma melhoria na prática educacional do pesquisador, também foca na melhoria da justiça social. Portanto, é por meio de conexões empíricas e sociais que esse processo metodológico contribui para uma sociedade mais democrática. Dessa forma, a intervenção da referida investigação-ação realizou-se em uma turma do 1º módulo do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Buenos Aires, Pernambuco.

Lewin (1970), enfatiza algumas etapas importantes para a execução do método: o diagnóstico, a ação, a avaliação e a reflexão. Logo, foram essas etapas que nortearam os procedimentos de ação neste trabalho. A etapa do *diagnóstico* iniciou-se ainda durante a elaboração do projeto de intervenção social, no qual observou-se a escassez de propostas de letramento literário que trouxessem representações identitárias ligadas às questões étnico-racial e de gênero. Logo, foi nítida a falta de obras escritas por autoras negras na referida turma e escola apresentadas.

Consequente a isso, observou-se também a falta da diversificação de gêneros literários nessas propostas. Evidenciou-se, portanto, uma prática de ensino de literatura que privilegia apenas os gêneros canônicos da literatura ocidental.

Nesse direcionamento, o relato de experiência a seguir contém as etapas da ação, avaliação e reflexão que tangenciaram as implicações da realidade do ensino de literatura na escola e turma observadas com um instrumento teórico-metodológico que compreenda os procedimentos de controle e exclusão de subjetividades no texto literário. Para isso, o Letramento Racial Crítico surge como alternativa para a implementação de diretrizes que põem perspectivas negras em evidência, também dentro do estudo literário e, nesse caso, negras e femininas (FERREIRA, 2014). No contexto específico dessa pesquisa, o letramento racial crítico foi trabalhado simultaneamente com o letramento literário, conforme os pressupostos de Rildo Cosson (2019). Assim, procurou-se estimular os estudantes a uma prática de leitura autônoma, crítica e diversa do texto literário, visto que aprender a ler literatura tem como benefício a oportunidade de avaliar valores sociais – pois “os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade” (COSSON, 2019, p. 50). Para coleta de dados que constituiram o *corpus* de análise desse relato de experiência, utilizou-se aqui registros fotográficos e informações contidas diário de campo da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a etapa da *ação*, utilizou-se aqui como base teórica o livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2019), de Rildo Cosson. As etapas trabalhadas na turma do 1º módulo da Educação de Jovens e Adultos numa escola da Rede Estadual de Ensino do município de Buenos Aires – PE seguiram a estrutura proposta pela sequência básica para o letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. Aqui, o presente estudo corrobora com a perspectiva de Cosson (2019), ao conceber o letramento literário para além de uma simples leitura na sala de aula em função do desenvolvimento de uma comunidade leitora. Tal processo vai muito além “do ler e escrever”, ele requer certas ações que podem ser facilmente aplicadas em sala de aula.

4.1 A motivação

A etapa da motivação consistiu no primeiro momento da oficina de letramento literário na turma do 1º módulo do Ensino Médio da escola supracitada. Esse momento consistiu na construção de uma situação problema, onde os alunos e alunas se posicionaram a respeito da temática apresentada sobre Literatura e obras de autoria negra e feminina. A turma era composta por 15 estudantes.

Para iniciar esse momento, foi exposto em slides para a turma um questionário que foi respondido e debatido oralmente, conforme exposto no quadro a seguir. Esse questionário possibilitou traçar o perfil ideológico dos alunos e compreender o conhecimento deles em relação aos aspectos apontados.

Quadro 1: Questionário temático

1. O que você entende por literatura?

2. Você gosta de literatura e tem contatos frequentes com textos/livros literários?

3. Quais das pessoas abaixo você conhece/acha que são escritores de livros de literatura?



4. Você já leu textos/obras desses escritores? Quais autores vocês geralmente leem nas aulas de literatura?

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Em relação a pergunta 1, os alunos deram diversas respostas que estavam em sintonia. Para eles, literatura está relacionada com a ação de leitura de um texto. Apenas dois alunos conseguiram apontar a especificidade dos textos literários em relação a outros gêneros, citando a expressão singular e artísticas de textos poéticos. Essa dificuldade em descrever o que é literário ou não e caracterizar os gêneros literários, advém dos problemas relacionados a escolarização do texto literário e ao contato escasso a esses livros. Conforme Cosson (2019), a literatura

na escola não tem sido ensinada de forma a garantir sua função primordial, que é “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2019, p. 23).

Conforme observado, o programa curricular de literatura nessa escola para a EJA tem seguido um parâmetro conteudista que privilegia a história da literatura em detrimento de uma experiência de leitura literária compartilhada. Por isso, os alunos encaram a literatura como algo enfadonho e não como uma atividade de fruição e de saber humanizador. Isso se confirma com as respostas obtidas na pergunta número 2, a qual os alunos afirmam não ter proximidade com a leitura literária fora da escola. De acordo com Cosson, “a leitura fora da escola está condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (COSSON, 2019, p. 26). Logo, tal precariedade na escolarização da leitura literária nesse contexto da EJA, tem sido o principal responsável pelo afastamento que os alunos mantêm dos livros nesse contexto.

Outro fator preocupante na escolarização da leitura literária é a seleção de textos feita pelo professor. Ao mostrar a fotografia de escritores importantes da literatura brasileira (pergunta nº 3), os alunos reconheceram apenas Machado de Assis (fotografia 3) e indicaram como possível autor o homem representado na Figura 1. Conforme a pergunta número 4, os alunos tiveram contato apenas com textos de Machado de Assis desses elencados no questionário, citando também outros autores canônicos da literatura brasileira como Carlos Drummond, Mário Quintana, Monteiro Lobato, entre outros autores masculinos. Nesse contexto, observou-se que os alunos desconhecem mulheres negras como artistas e produtoras de cultura e de conhecimento. Isso é fruto de um silenciamento histórico, que teve como ápice a negação do direito à palavra a essas mulheres. Ao privilegiar o cânone literário como único discurso nas práticas de letramento, a escola reforça uma visão elitista da literatura, excluindo outras representações sociais.

Nesse contexto, é essencial a pluralização desse cânone, democratizando-se assim o acesso a diferentes obras literárias e a outras visões de mundo implícitas nessas produções. Por isso, durante o debate do questionário, os alunos relacionaram o desconhecimento e a falta de obras de autoras negras na escola ao fato das mulheres não possuírem reconhecimento numa sociedade machista e racista. Nesse sentido, durante o debate os alunos apontaram interesse em conhecer mais o que tais autoras escrevem e narram sobre si. Dessa forma, como atividade seguinte, os alunos foram direcionadas à biblioteca da escola, para uma busca ativa por obras escritas por mulheres negras:

Imagem 1: Busca ativa por obras escritas por mulheres negras na biblioteca da escola



Fonte: próprio autor

A biblioteca da escola era pequena e continha um volume pequeno de obras literárias. Conforme observado pelos alunos, a maior parte dos livros eram escritos por autores canônicos. Algumas obras contemporâneas foram encontradas ainda lacradas, sem nunca terem sido usadas ou manuseadas didaticamente pelos professores da escola. Entre elas, encontramos a obra *Olhos D'agua* (2014), da autora feminista e negra Conceição Evaristo, *Quarto de despejo* (1960), da autora Maria Carolina de Jesus e *Heroínas negras brasileiras* (2020), da autora Jaridh Arraes. A última obra em questão chamou bastante atenção dos alunos pois se tratava de uma coletânea de cordéis que abordavam a história de mulher negras brasileiras que tiveram seus feitos apagados da história nacional. Considerando a produção de cordéis como um espaço majoritariamente ocupado por homens, elencamos importante trabalhar esse livro em específico com os alunos, de forma a desconstruir essa visão e trazer vozes representativas da mulher na escrita contemporânea para a sala de aula.

4.2 Introdução

De acordo com Cosson (2019), a introdução é uma etapa importante para a oficina de leitura literária e consiste no momento de apresentação do autor e da obra. Conforme o autor, esse momento deve ser breve, de forma a incentivar o aluno pela leitura da obra e as razões pelas quais a escolhemos coletivamente. Dessa forma, na aula seguinte após busca na biblioteca, apresentamos um vídeo⁷ que fala sobre a obra de Jaridh

7 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TFQ2-yQGyE>>. Acesso em 8 de ago. 2022.

Arraes e introduz um pouco sobre a biografia da autora. Os alunos observaram que a obra “Heroínas negras brasileiras” resgata e celebra a memória de 15 mulheres negras importantes para a história nacional. Durante o debate, os alunos apontaram que pouco conheciam suas histórias, ou até mesmo nunca ouviram falar antes. Por se interessarem por cultura popular e cordel, a maior parte dos alunos ficaram super interessados em descobrir e ler sobre os cordéis da autora.

4.3 Leitura

Esse foi o momento de leitura compartilhada do texto literário em cordéis. Considerando que no processo de mediação da literatura de cordel na sala de aula deve ser sempre “treinada antes de vir a público” (PINHEIRO e LÚCIO, 2012, p. 66), dividimos a sala em 7 duplas que ficaram responsáveis cada uma pela leitura de um cordel diferente da obra.

Após a leitura individualizada por cada dupla, organizamos a sala em uma grande roda para que cada dupla fosse até o meio da roda e oralizasse para os demais colegas o cordel que tinha lido. Após cada leitura, os alunos colocavam suas opiniões acerca do texto lido, bem como discutimos acerca das xilogravuras contidas em cada cordel, também feitas por uma artista feminina. Esse foi um momento transformador, pois a experiência com os cordéis levaram os alunos a compreender o contexto de enfrentamento ao racismo e as práticas de exclusão que a mulher negra sofreu historicamente e continua sofrendo ao ter inclusive seus escritos apagados da história oficial e dos espaços de poder. As narrativas contidas nos cordéis trouxeram revolta e indignação de muitos alunos.

A forma com que Jaridh Arraes expõe as questões sociais e existenciais que a mulher negra enfrenta na sociedade brasileira, levaram os alunos a pensarem criticamente e citar, inclusive, algumas situações que sofreram ou viram alguém próximo sofrer racismo. Inclusive, o contato com a obra de Jaridh Arraes ampliou o conceito e a percepção deles em relação a temática, fazendo com que observassem algumas formas de racismo estrutural que eles tinham internalizadas dentro do próprio subconsciente.

4.4 Interpretação

Após apresentarem suas percepções acerca dos cordéis lidos e oralizados, partimos para o momento da interpretação. Conforme Cosson (2019), esse momento consiste na materialização do que foi construído

como sentido do texto. Esse momento, portanto, teve como objetivo “a externalização da leitura, isto é, seu registro” concreto (COSSON, 2019, p. 66). Nesse direcionamento, o momento de interpretação foi precedido de 3 contextualizações: 1) uma contextualização teórica e histórica – na qual trabalhamos sobre o feminismo que foi o conceito chave trabalhado nos versos dos cordéis observados. Para isso, foi exibido à turma o documentário *Cores pretas*⁸ (2018), de Stela Freitas. No final, os alunos compararam as questões históricas de raça e gênero observadas no documentário com as narrativas das mulheres negras observadas no cordel de Jaridh Arraes; 2) uma contextualização temática – momento em que trabalhamos a música *Bonecas Pretas*⁹ (2016), de Larissa Luz. Aqui discutimos a necessidade de representação e o problema da ausência da mulheres negras na arte, música, literatura e nos espaços de poder; 3) E, por fim, uma contextualização presentificadora – momento onde foram disponibilizados diversos recortes de notícias e jornais relacionadas a violência feminina. Aqui refletimos que a violência não é apenas resumida a física, como a violência também é epistêmica e restringe a voz de mulheres negras em todos os aspectos sociais (como vimos nos cordéis). Aqui foi o momento de relacionar as questões observadas na obra, com o contexto social a nossa volta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se especificamente desses sistemas educativos, bell hooks (2017) alerta que tais espaços possuem em seu núcleo de funcionamento “parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo” (hooks, 2017, p. 45). Essa cultura da dominação ela está implícita nas leis e diretrizes que regem esse sistema educacional, nos parâmetros curriculares e explicitamente no discurso docente e nas práticas pedagógicas estabelecidas e orientadas por outros profissionais que compõem a comunidade escolar e acadêmica. Essa cultura inclusive como observada na escola que fizemos a inserção social, está implícita na forma como as vozes de mulheres negras contidas em suas obras literárias são invisibilizadas no espaço escolar e nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos.

8 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qyC5tkLmNbm>>. Acesso em 9 ago. 2022.

9 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qk3-0qaYTzk>>. Acesso em 9 ago. 2022.

Nesse sentido, a construção da abordagem didática na ação da pesquisa aqui desenvolvida, possibilitou atingir todos os objetivos pretendidos, pois possibilitou o desenvolvimento do letramento racial dos alunos da EJA por reflexões críticas como forma de garantir a esse público a verdadeira história da formação sócio-histórica brasileira e, portanto, garantindo a execução da Lei nº11.645 que tornou obrigatório o ensino das cultura afro-brasileiras nas instituições de ensino, como forma de combater o racismo estrutural.

Destaca-se, pois, a literatura de mulheres negras é de extrema importância no processo formativo dos sujeitos, e suprimi-la na sala de aula seria negar ao educando a oportunidade de conhecer e de instruir-se cultural e intelectualmente. Assim, a experiência com as obras de Jaridh Arraes possibilitou compreensão sobre o assunto discutido e as reflexões colhidas contribuiu para nos alertar da necessidade de tornar a literatura de ontem e hoje cada vez mais presente nas escolas brasileiras. Afinal, como nos lembra Cosson (2019), precisamos contribuir na construção de uma comunidade de leitores cada vez mais efetiva, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, onde a prática da leitura literária não tem sido tratada com a devida atenção conforme observado.

Portanto, é importante que no ambiente escolar haja uma preocupação em se trabalhar os textos literários advindos de grupos considerados como “minorias sexuais e raciais” (SANTOS, 2004, p. 90). Um ensino de literatura comprometido em trazer problemas ligados a voz e a representação de grupos sociais diversos é capaz de incitar um pensamento crítico potencialmente ligado a transformações sociais e identitárias.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jaridh. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 1. Ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

BASTOS, Hermenegildo. **O que vem a ser a representação literária em situação colonial**. In: LABORDE, E.; J. V. C. (Org.). Em torno a integração. Brasília. EdUnb, 2008.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 12 de ago. 2014.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. ed. 2. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org.). Representações performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007, pp. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Fêmea fênix. Maria Mulher** – Informativo, ano 2, n. 13, 25 jul. 2005.

FERREIRA, A. de J. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEWIN, K. **Action research and minority problems**. Journal of Social Issues, n. 2, p. Journal of Social Issues 34-36, 1946.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 1997.

MACHADO, Serafina Ferreira. **Literatura afro-feminina: uma escrita de cobrança**. Revista Graphos, Londrina, vol. 14, nº 2, 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANJATE, Teresa. **Literatura: neutra ou engajada?** Lisboa: Escolar, 2014.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAZZONI, Vanilda Salignac de S. **A violeta grapiúna: vida e obra de Elvira Foeppe**. Ilhéus: Editus, 2003.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Silêncios rompidos: a produção textual de mulheres africanas**. In: REIS, Lívia Freitas de; VIANNA, Lúcia Helena; PORTO, Maria Bernadette. (Orgs.) *Mulher e Literatura*. VII Seminário Nacional. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

QUADROS, Denis Moura. **Poder e resistência na literatura afro-feminina de Paulina Chiziane e Cristiane Sobral: as insubmissas princesas Vuyazi e Nkala**. REVISTA ATHENA, v.12, n.1, p. 35-49, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SANTOS, T. C.; PEDREIRA, J. S. **Escritoras subalternas negras: por que incluí-las nas aulas?**. Revista Fórum Identidades, v. 19, p. 1-10, 2015.

SILVA, A. S. **Memórias e (Re) invenções de Identidades na Literatura Afro-feminina**. Anais: XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Vera. **O verso e reverso da construção da cidadania feminina, branca e negra no Brasil**. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo;

HUNTLEY, Lynn. (Orgs.) Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra: 2000.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1678-4634. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 jul. 2022.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and democracy.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.006

O PEQUENO PRINCIPE NO UNIVERSO CATÓLICO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA¹
JACKELINE PEREIRA MENDES²

RESUMO

Nessas últimas décadas, o clássico “O Pequeno Príncipe” (OPP) de Saint-Exupéry ([1943], 2018) tem sido revisitado e possibilitado várias releituras em diversos campos do conhecimento. Isso também tem acontecido no campo religioso, notadamente no universo cristão católico, no qual análises desse livro e reescritas têm sido propostas. Este trabalho analisa comparativamente três obras do cenário católico que lançam mão desse livro clássico, como livros comentários (GRUN, 2020; SOUZA, 2017) e uma proposta de releitura (BARBOSA NETO, WITKOWSKI 2018), considerando as principais temáticas desenvolvidas, suas aproximações ou distanciamentos com OPP, os aportes teóricos e conceitos de base. Para tanto, inspiramo-nos na análise textual dos discursos (ADAM, 2008) e na análise de conteúdo por categorias. Entre os livros analisados, “O Pequeno Príncipe no Mosteiro” (BARBOSA NETO, WITKOWSKI 2018) apresenta uma narrativa com uma grande reformulação, de modo que o menino *ensinante* de OPP transforma-se em um *aprendente* das virtudes cristãs em um mosteiro, passando por um processo

1 Pós-doutor em Educação na Fundação Carlos Chagas. Pós-doutor na Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Tutor do grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. PETiana discente do Grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com.

de catequização. A comunidade monástica é idealizada, enquanto o pequeno príncipe reflete sobre seus erros. Por outro lado, as outras obras podem ser compreendidas como comentários. O livro “Jesus e o Pequeno Príncipe” (SOUZA, 2017) centra-se na temática da transformação humana mediante o encontro, em uma perspectiva experiencial e reflexiva. A Psicanálise de base freudiana se evidencia em reflexões esparsas e deslocadas do contexto da obra de Freud e de seus seguidores, pontua-se sobretudo a questão familiar, o amor e os distanciamentos humanos. Finalmente, o livro de Grün (2020), “O pequeno príncipe para gente pequena e gente grande” tem uma base mais espiritualista e humanista, fazendo várias reflexões sobre as principais temáticas do OPP, notadamente de caráter meditativo. Em conclusão, podemos verificar que OPP tem sido apropriado com diferentes propósitos no universo católico, havendo mais distanciamentos do que aproximações com essa obra clássica.

Palavras-chave: Literatura Infanto-juvenil, O Pequeno Príncipe, Igreja Católica, Adaptações, Releituras.

GT 03

**CONCEPÇÕES DE
LINGUAGEM E
APRENDIZAGEM:
MULTILETRAMENTOS E
OUTROS ENFOQUES**

PRISCILA DO VALE SILVA

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo reúne pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que reflitam sobre concepções e conceitos de língua, linguagem, ensino e aprendizagem em torno da diversidade epistemológica e dos impactos destas compreensões à práxis docente, especificamente, para processos de alfabetização em contextos de multiletramentos.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.007

PRODUÇÕES DE LINGUAGEM, DE TEXTO E DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JANICE GALLERT¹

RESUMO

O propósito deste estudo foi compreender como está organizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) e na Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Estado do Paraná (AMOP, 2019) o Componente Curricular de Língua Portuguesa. Ambas as diretrizes vêm sendo discutidas mediante a orientação ao trabalho pedagógico da sala de aula por meio de uma concepção interacionista e dialógica da linguagem, texto-enunciado e gêneros discursivos os quais se relacionam com a prática pedagógica desenvolvida a partir de situações reais de uso da língua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. As diretrizes norteiam-se numa concepção interacionista e dialógica de linguagem, com base no discurso como prática social, concebe o texto na sua condição de enunciado e encaminha para o uso dos gêneros discursivos em sala de aula como instrumentos para o ensino no Componente Curricular de Língua Portuguesa. Para tratar da temática direcionou-se o olhar de pesquisador para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, este estudo analisa as duas diretrizes para responder a seguinte questão: Existe um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) voltados para o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino

1 Doutoranda em Educação, pela Universidade Tuiuti/PR, Bolsista PROSUP/CAPES. Janicegallert10@gmail.com

Fundamental? Com base na questão e com o intuito de respondê-la, se propôs como objetivo central na pesquisa: relacionar as orientações teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e da Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) observando a concepção de Produção de linguagem, de texto-enunciados e de gêneros discursivos que orientam o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Na perspectiva de dar conta desse estudo investigativo, realizou-se uma pesquisa qualitativa documental que para analisar os excertos recorre-se na Análise Dialógica Discursiva norteadas pelas ideias do Círculo de Bakhtin. Já a base teórica se focou em autores do Círculo de Bakhtin como: Bakhtin e Volochinov (2014[1929]), Volochinov (2013[1930]) e Bakhtin (2011[1979]), além de outros que explicam suas teorias. No que se refere aos resultados ambas as diretrizes estabelecem relação com objeto de estudo, pautam-se pelas mesmas concepções de texto-enunciado, de gênero discursivo, e de uma concepção interacionista e dialógica de produção da linguagem.

Palavras-chave: Concepção interacionista e dialógica de linguagem, Texto-enunciado, Gêneros discursivos.

INTRODUÇÃO

O estudo que está sendo desenvolvido perpassa pela compreensão das produções linguagem que para, Bakhtin e o Círculo passam a defendê-la como “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se efetiva por meio da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p.132). As práticas de linguagem passam a ser entendida, então, como fruto das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos, e a interação verbal como a realidade necessária da língua.

Nessa perspectiva, as práticas de linguagem, em sua amplitude é conhecida como algo vivo, social, dialógico e com uma carga ideológica intensa. O homem é compreendido como um ser histórico-social que, ao fazer uso das práticas de linguagem, o faz a partir de uma posição de sujeito sócio-historicamente situado, capaz de exercer uma responsividade ativa sobre os demais discursos presentes na sociedade.

Apesar disso tudo o que se enuncia organiza-se em textos enunciados que, por sua vez, configuram-se em um gênero do discurso, influenciados pelo contexto de produção/interação que envolve o(s) interlocutor(es), pela sua posição social, sua finalidade, pelo momento sócio-histórico e ideológico, em relação com os discursos já produzidos na sociedade. Assim, para analisar à linguagem, o Círculo defende como imprescindível que se considere a face extraverbal do texto-enunciado.

Assim tanto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como na Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) esses documentos serão analisados, amparados nos pressupostos bakhtinianos, que defendem a produção de Linguagem, os textos-enunciados e os gêneros discursivos no Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se articulando no contexto, na finalidade, nas ideologias, na produção de sentidos e na materialidade linguística.

Ainda assim, as escolhas dos elementos linguísticos presentes nos textos-enunciados dos diferentes gêneros podem ser entendidas como resultado de um trabalho pedagógico de dizer de um locutor e de um interlocutor situado sócio historicamente e assim, se propôs como objetivo central: relacionar as orientações teórico-metodológicas da, Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e da Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) observando a concepção de Produção de linguagem, de texto-enunciados e de gêneros discursivos que orientam o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Em concordância com o objetivo, a problemática, o referencial teórico e a metodologia se estruturam por intermédio dos objetivos específicos da pesquisa aos quais são apresentados a seguir:

- Discutir o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa, constatando seus elementos históricos e as concepções de linguagem;
- Revisitar os escritos do Círculo de Bakhtin na busca da compreensão da linguagem como meio de interação e sua natureza dialógica, do texto na sua condição de enunciado e dos gêneros do discurso;
- Identificar a concepção de práticas de linguagem, de texto e de gêneros discursivos presentes nos documentos selecionados.

O estudo se justifica pela importância de discutir as Produções de linguagem, texto-enunciado e os gêneros discursivos presente no Componente Curricular de Língua Portuguesa, uma vez que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem da língua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica.

Para essa finalidade desenvolveu-se, assim, uma pesquisa qualitativa documental focada na Análise Dialógica do discurso que se teoriza metodologicamente nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo para assim refletir com propriedade a concepção interacionista e dialógica de linguagem, a concepção de texto-enunciado e a concepção de gêneros do discurso.

Na perspectiva de compreender ao proposto, o estudo se organiza por meio de alguns elementos norteadores como: Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais e por fim as Referências que teorizam o estudo.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo delinea-se como uma pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que propõe uma reflexão sobre as produções de Linguagem, texto-enunciado e gêneros discursivos presentes no Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, considerando o contexto em que ela ocorre, na perspectiva de interpretar o problema elencado na pesquisa.

Ao adentrar no estudo se faz uma análise documental (FLICK, 2009), cujo corpus é constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2018) e a Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019). Sendo assim, esta investigação explica que é possível que documentos sejam analisados de modo qualitativo, desde que, nessas análises, o foco não recaia unicamente em seu conteúdo, desconsiderando o contexto, a utilização e a função dos documentos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

Assim, a arguição documental para sustentar seus excertos recorre-se na Análise Discursiva Dialógica do Círculo de Bakhtin, nesse contexto, implica mais do que uma análise de textos mediante que os documentos sejam compreendidos em seu contexto de produção, para se considerar as características sociais e históricas em que foram desenvolvidos, bem como quem os construiu e para quem foram construídos.

Busca-se, desse modo, relacionar o conteúdo dos documentos com o contexto sócio-histórico que determinou sua produção, considerando nos documentos os elementos que norteiam a produção de linguagem, texto-enunciado e gênero discursivo do Componente Curricular de Língua Portuguesa presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica nas redes municipais de ensino da Região Oeste do Estado do Paraná.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para teorizar o estudo e também completar e ampliar a reflexão a respeito da temática investigada é necessário destacar que o Círculo de Bakhtin, era formado por uma coletividade de intelectos russos com diferentes formações acadêmicas e atuações profissionais em diversas áreas. Os integrantes do Círculo realizavam reuniões informais, mais periódicas, entre os anos de 1919 e 1929, iniciando-as a princípio nas cidades de Nevel e Vitebsk e, mais adiante, em São Petersburgo. Por meio das reuniões foram produzidos importantes discussões e reflexões filosóficas sobre as conexões entre a linguagem, o homem e a sociedade foram elaborados, discorrendo-se a uma concepção interacionista e dialógica de linguagem que contestava as convicções existentes sobre a temática até o dado momento histórico.

Assim os textos produzidos pelos componentes do Círculo, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), começaram a ser mais intensamente estudados no Brasil a partir dos anos de 1980 e, embora não tratem das peculiaridades do ensino de línguas, apresentaram colaborações também “[...] para o ensino e aprendizagem de língua materna

de natureza operacional e reflexivo [...]” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 90).

No entanto, para esse estudo na análise considerou-se necessárias, as definições da teoria bakhtiniana percorridas pelo círculo de Bakhtin, para visualizar a conexão entre os documentos e os instrumentos geradores de dados para atender o objetivo do estudo de revisitar os escritos do Círculo de Bakhtin na incansável busca de entendimento da produção de linguagem como meio de interação e sua natureza dialógica, no texto e na sua condição de enunciado e nos gêneros do discurso.

Assim ao que se refere, a concepção que Bakhtin e o Círculo disseram sobre a produção da linguagem, que a mesma é social, é ideológica e também é objeto da atividade humana coletiva, instituindo-se como uma maneira de conexão entre os sujeitos sócio-historicamente inseridos para que possam manter a natureza dialógica.

Destarte que para entendê-la melhor é importante se apoderar dos conceitos de signo, ideologia, enunciado, língua, discurso e dialogismo tais como apresentados em suas narrativas discursivas que a subsidia os estudos de Bakhtin e do Círculo que por meio do enunciado, materializa o discurso, de forma que, nesses estudos, ambos os conceitos estão imbricados:

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274).

Para Bakhtin (2010[1929]), as conexões dialógicas podem acontecer entre enunciados distintos, entre partes de um mesmo enunciado, entre estilos de linguagem. Porém, para isso, enunciados, palavras dentro de enunciados e estilos precisam ser entendidos como “[...] posições semânticas” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 211) e não apenas tomados numa abordagem linguística.

Por intermediário desse conceito pode-se perceber que o dialogismo, tal como entendido por Bakhtin e seu Círculo, não expressa necessariamente uma concordância, um consenso, um acordo com os demais discursos ou vozes sociais sobre o objeto. Ele expressa conexões semânticas pelas quais um enunciado pode (re) enunciar o já dito, negar, refutar, contradizer, completar, concordar, discordar de outros enunciados, mas sempre estará em interação a eles, será uma resposta a eles e

nesse caminho o dialogismo é constitutivo do enunciado, que se identifica como um lugar de discussão entre diversas vozes sociais.

Assim, a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin é dialógica. E a linguagem verbal existe em pequena relação com o contexto em que é enunciada e dele não pode ser separada, sob a possibilidade de perder sua importância. Já com conformidade aos enunciados são engrenagens na cadeia da comunicação discursiva e necessariamente são produzidos em pauta aos próximos enunciados e discursos já existentes, de modo que para entendê-los é vultoso compreender a condição da enunciação, versar a reconhecer os discursos e as vozes sociais em reprimenda no enunciado.

No entanto, Bakhtin e seu Círculo dedicam-se ao texto-enunciado, possibilitando que as reflexões sobre a língua se situem fundamentalmente na área da translinguística, que percebe o texto associado a condição da enunciação, estudada e refletida a partir de uma condição efetiva em que foi elaborada, já que “[...] a reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 107- 108).

Nesse contexto, o estudo da língua, em sua concepção, pode necessariamente partir primeiro da análise da condição social de interação que está sendo mediada pelo texto (ferramenta de estudo) para mais tarde voltar-se ao linguístico e sua composição, pois “Cada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura, sua organização que se chama a partir daqui de gênero” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 159).

No entanto, o contexto de interação, que se insere na esfera comunicativa em que ela se efetiva, os textos-enunciados ininterruptamente se organizam em um ou outro gênero do discurso por meio de maneiras peculiares de princípios dos textos-enunciados que são dadas pelos contextos sociais e históricos de sua própria condição de produção.

Dessa maneira, ao estudar a língua na perspectiva bakhtiniana, portanto, precisa-se voltar o olhar para o enunciado e não apenas para as unidades da língua-sistema. Em outras palavras, é preciso que as análises se centrem, principalmente, no discurso e nas relações dialógicas presentes nos enunciados, uma vez que uma análise centrada apenas na materialidade linguística é, para o Círculo, insuficiente.

Nesse sentido, o conceito de texto adotado pelo Círculo de Bakhtin, pela Base Nacional Comum curricular (BRASIL, 2018) e também pela Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) extrapola a noção de mero

material linguístico e o texto é tomado como texto-enunciado, conceito que constitui parte da análise neste estudo.

Já no que se refere a Concepção de Linguagem, buscou-se, nas diretrizes analisadas, elementos que nos ajudem a reconhecer e a compreender a concepção que adotam, e tanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como a Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) apresentam a concepção interacionista e dialógica de produção de linguagem em acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Dando continuidade à discussão em um dos documentos analisados diz:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Conteúdo em discussão no CNE. Texto em revisão. nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018. p. 63-64)

Por intermédio das diretrizes, é possível compreender que todo texto, quando tomado na condição de enunciado, possui autoria e é produzido por alguém, para alguém, com uma intenção particular e logo, apresenta um planejamento discursivo ou “[...] uma função ideológica particular” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 103). Além disso, o texto é articulado a uma situação social, a qual determina a realização desse planejamento sem a qual ele não pode ser inteiramente compreendido.

Entretanto, Bakhtin aponta para a existência de “[...] relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309), o que conduz, mais uma vez, à compreensão de que, na concepção do Círculo, os textos não podem ser resumidos à sua materialidade linguística: “Na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua [...] ou entre os elementos do texto num enfoque rigorosamente linguístico” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 208).

Nesse viés, o autor afirma que há dois enfoques possíveis para o texto: um que é “rigorosamente linguístico”, centrado nas unidades da língua como sistema, e outro que extrapola tal materialidade e se centra no discurso, lugar em que as relações dialógicas são possíveis e (BRASIL, 2018.

p.65) a Base Nacional Comum Curricular toma posicionamento dizendo: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”.

Assim, já na Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2020. P. 244) tem-se a concepção de linguagem como interação. Nessa perspectiva, os homens interagem socialmente mediados pela linguagem, ou seja, ela organiza suas relações socio discursivas. Essa concepção incorpora conceitos de língua, linguagem e dialogismo apresentados pelos estudos de Bakhtin (2003[1979]) e, por isso, é denominada de concepção interacionista e dialógica da linguagem.

Para melhor entender a concepção interacionista e dialógica da linguagem, a compreensão de alguns conceitos são fundamentais e o primeiro deles se refere ao Texto-enunciado: Segundo Bakhtin (2003[1979]), toda atividade humana é constituída pelo uso da linguagem e esse uso se concretiza por meio de enunciados-textos (orais, escritos, multissemióticos) concretos e únicos, que se materializam em um gênero do discurso. Assim, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades dos campos sociais e institucionais que propiciam a existência de um gênero discursivo.

Cada campo de atividade humana: a escola, a família, a igreja, o jornalístico, o jurídico e outros. Elaboram seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, que para Bakhtin (2003[1979]), são os gêneros do discurso. Desta maneira, Bakhtin assevera que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, PPP 2003[1979], p. 268).

De acordo com os escritos do autor e também da Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019. P. 247) os gêneros do discurso, por sua vez, se revelam em textos veiculadores de discursos e por meio deles entende-se que a riqueza e a diversidade dos gêneros são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque em cada campo: jornalístico, artístico, literário, vida cotidiana, científico, acadêmico, político, religioso se apresenta um “[...] repertório de gêneros que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relação entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas

curtas” na “linguagem de negócios”) e nem o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis por que a classificação das formas da enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. (BAKHTIN, 2010a, p. 44, grifo do autor).

Por essa razão, há diversas formas de comunicação social a que correspondem diversas formas de enunciados: são estes os gêneros que se faz uso, produzidos e reproduzidos, pelos sujeitos reais em circunstâncias semelhantes reais de permanência. Nesse sentido, o gênero é, cada uma das formas de comunicação social estruturada, que se produz e se completa de modo absoluto, a forma gramatical e estilística do enunciado, dessarte como a estrutura de onde ela se manifesta, e, dessa maneira, enunciado e gênero, estrutura, não se separam e nesse percurso teórico são inseparáveis, se o enunciado está intrínseco ao sujeito que dele lança mão, Bakhtin (2011).

Outrossim, o autor adita que é possível conhecer uma pessoa pelos gêneros conhecidos por ela. Porém, na narrativa essa mesma ideia é retomada quando o filósofo da linguagem afirma claramente a existência de “[...] dois polos do texto” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309). O primeiro deles seria o “[...] sistema universalmente aceito (isto é convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309).

Já em outras palavras é possível compreender que não há texto oral ou escrito sem o sistema da linguagem verbal, o texto é: “[...] inteiramente realizado com recursos do sistema de signos da língua” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 310), de modo que Bakhtin reconhece sua importância.

Assim, para o autor o segundo polo, por sua vez, diz respeito à realização do texto como acontecimento único e singular num dado contexto que o emoldura e o determina. É nesse todo que o conjunto organizado de unidades da língua passa à condição de enunciado e pode, então, ter “[...] relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 310). Percebe-se que nesse todo, o texto apresenta-se permeado de ideologia, é passível de receber respostas e estabelece relações com outros textos, isto é, outros enunciados. Assim, para Rodrigues:

[...] pode-se dizer que o texto, visto na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da linguística, faz dele um enunciado. Como no caso da dupla orientação

teórica para a língua [língua-sistema e língua-discurso], pode-se adotar a dupla orientação teórica para o texto: o *texto-sistema* e o *texto-enunciado* (RODRIGUES, 2001, p. 61, grifos da autora).

O assunto e o tema de um texto-enunciado são, portanto, distintos. O assunto é o tópico pontual que o texto discute. O tema, por sua vez, está ligado à função social do gênero e da esfera em que ele se realiza e pode comportar assuntos diversos. Ele é “[...] de natureza semântica, materializa a relação de um enunciado e do seu gênero com os objetos do discurso e seus sentidos” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111).

Assim, apropriando-se dos dizeres do autor quando vamos enunciar algo, o projeto discursivo, do qual fazem parte o tema e o assunto da enunciação, determina o gênero a ser utilizado. Porém, o conteúdo temático, então, estabelece-se na intersecção entre as dimensões sociais e verbais do gênero: ele é determinado pelo contexto histórico-social de sua produção e pela situação social em que a enunciação se realiza, mas vai ser expresso na materialidade das formas linguísticas.

Com base na narrativa de Rodrigues percebe-se que a BNCC assume tal proposta:

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2028. p.65).

Diante dessas orientações do texto reconhecida e apontada por Bakhtin, o Círculo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) adotam a concepção de texto como enunciado ou, conforme Rodrigues (2001), texto-enunciado, pois só o texto, na sua condição de enunciado, permitiria que se estudasse, por meio do material linguístico, o homem como ser social. Nesse sentido, Brait (2012) ressalta que a concepção do Círculo sobre texto

[...] afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, à autoria individual ou coletiva,

a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação (BRAIT, 2012, p. 10).

Para autora trata-se do texto concebido com um caráter “semiótico-ideológico” (BRAIT, 2012, p. 13), uma vez que não desconsidera a materialidade linguística, mas aponta para o fato de que o texto não se esgota nela, mas sim, avança para o campo do discurso e das relações dialógicas entre os textos-enunciados.

Repetidamente, sua função social, a condição de interação em que ele é produzido, o interlocutor para quem se destina, seu conteúdo temático, seu assunto e a apreciação valorativa sobre ele, bem como sua composição vão ser determinantes para a escolha dos aspectos linguísticos e estilísticos como por exemplo, “Os gêneros científicos apresentam um estilo impessoal, que cria um efeito de objetividade e neutralidade do discurso científico” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111). Em uma conversa do dia a dia com colegas, amigos, por outro lado, adota-se um estilo informal e mais pessoal de produção de linguagem, dada a proximidade com que nos relacionamos com nossos interlocutores.

Percebe-se também que o interlocutor a quem o texto-enunciado se dirige também é determinante do gênero e do estilo a ser adotado, de tal modo que Bakhtin afirma que “[...] a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 306). O fato de se saber para quem o texto-enunciado será dirigido é fundamental para que, como locutores, se faça as escolhas linguísticas (e/ou não verbais) que se adequem àquela situação enunciativa.

De acordo com os dizeres de Bakhtin e Volochinov:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116).

No entanto, quando se trata da Concepção de Texto adotada pelos documentos analisados esse elemento é importante, pois, no caso dos documentos entende-se que “O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais” (PARANÁ, 2008, p. 51). Tal entendimento corrobora a concepção de linguagem

adotada e forma base essencial para as produções de linguagem por intermediário do Componente Curricular de Língua Portuguesa tal qual os documentos preconizam.

No que diz respeito aos gêneros refletem a organização da sociedade e, por isso mesmo, sua forma é instável, o que significa dizer que

comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127).

Entretanto, cabe expressar no estudo que há, assim, gêneros que não estão mais sendo utilizados, ou seja, que deixaram ou caíram em desuso com o passar do tempo, como as notícias impressas, que não têm a mesma estrutura e organização do século passado devido ao advento da internet, que possibilitou o aparecimento de vários outros gêneros discursivos, como por exemplo: o chat, podcast, o facebook, o blog, o e-mail etc.

Percebe-se assim, que temos várias possibilidades de atividades organizadas pelas pessoas, Bakhtin (2011[1979]) diz que a compilação de gêneros apresenta uma variedade que é também infinita, cresce e se diferencia com o passar dos anos na mesma forma em que um campo ganha algumas dificuldades. Para o autor, os gêneros se organizam em primários e secundários, apresentando que:

não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263).

Assim, ao se aclarar que os gêneros primários são os que são produzidos no cotidiano, ou seja, nas expressões corriqueiras de comunicação, que exige planejamento, com ascendência na oralidade. Já ao que o autor se refere sobre os gêneros secundários, aprecem da carência de constituir o discurso mais morosamente, em circunstâncias mais elaboradas. Exemplo: elaborar um requerimento, escrever uma petição, fazer uma reportagem, ministrar uma palestra, escrever um romance, redigir um artigo que surgem em comunidades culturalmente mais adiantadas e exigem um planejamento mais elaborado.

Em referência, a análise dos gêneros que estão presentes em uma determinada comunidade nos ajuda entendê-la mais sensatamente, no momento que eles se fazem elementos históricos que retratam a vida cultural da mesma em um período determinado. Essa visão no tocante dos gêneros do discurso desprende o fundamento de suas permanências irrefutáveis para o processo de interação.

Para Rodrigues (2001), ao abordar a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, evidencia que eles se constituem por meio de duas dimensões diferentes, mas inerentes: uma social por meio do seu contexto extraverbal, e outra verbal através dos elementos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros.

Nesse viés a primeira ocupa-se com as particularidades da esfera do dinamismo das pessoas em que o gênero acontece e da condição de particularidade de interação ocorrida intrinsecamente dessa esfera e o que motivou sua produção. Já a dimensão social de um gênero se mostra, dessa forma, conforme Rodrigues (2001), ao contexto histórico-social e ideológico de sua produção, que inclui sua finalidade discursiva, ou sua função social, sua circulação e a concepção de autor e interlocutor desse, ou seja, quem geralmente o produz, a partir de qual posição social, e quem costuma ser seu interlocutor. De acordo com o documento pode-se analisar que a Base Nacional Comum Curricular menciona que...

ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2028. p. 65)

É importante elencar, que insere em características particulares de interação em que um texto enunciado, ajustado em definido gênero, é produzido: quem o escreveu, para quem, em que período histórico-social, para circular onde, com qual objetivo e finalidade.

Bakhtin (2011[1979]) diz que cada gênero mostra as suas especificidades e as finalidades do campo que foi produzido, mencionando-os por meio dos aspectos que o fundam, quais são seu conteúdo temático, seu estilo e sua elaboração composicional. Esses aspectos expressam a proporção verbal de um texto-enunciado, mas só subsistem em intensa ligação com a proporção social.

Por fim, aprecia-se a concepção de gêneros discursivos presente nos documentos analisados, e observa-se que os documentos trabalham com as produções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos no Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva bakhtiniana adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e também pela Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) nas redes municipais de ensino que fazem parte da Região Oeste do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral: relacionar as orientações teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e com a Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019) observando a concepção de produção de linguagem, de texto -enunciado e de gêneros discursivos que orienta o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Para dar conta do proposto, o percurso iniciou com a inclusão no estudo de obras do Círculo de Bakhtin e de autores que tratam de suas teorias, discutiu-se a influência das diferentes concepções de linguagem, o texto, os gêneros discursivos no ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa e analisou a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, principalmente, da Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2019). Todo esse trajeto foi determinante para ampliar a compreensão sobre os documentos selecionados e analisados.

Depois do estudo dos documentos nos quais se deteve na análise de suas Justificativas, Concepções, Objetivos, Finalidades, Metodologias, as análises permitiram observar que ambos documentos dialogam com os pressupostos teórico-metodológicos do círculo de Bakhtin, apresentando narrativas teóricas e encaminhamentos metodológicos discussões

e em suas propostas de ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental abordam e se pautam pelas concepções de Produção de linguagem interativa e dialógica, de texto-encunciado e de gêneros discursivos.

Considera-se que o diálogo de concordância com as concepções dos documentos se pauta pela concepção bakhtiniana de produção de linguagem, considerando-a meio de interação e ação sobre o mundo, e seu sujeito como concreto e sócio-historicamente situado.

Dessa maneira, toma a produção de linguagem como prática social, reconhece sua natureza dialógica e, diante disso, determina como eixo condutor do Componente Curricular de Língua portuguesa com textos de gêneros discursivos diversos: sua leitura, interpretação, compreensão, produção e análise linguística, filiando-se às mesmas concepções.

Considerou-se que ao adentrar nessa proposta de estudo que a mesma está distante de finalizar, a investigação constitui-se num possível início para outras pesquisas que, possam observar como essas orientações trazidas pelos documentos apresentados se efetivam na prática diária de seus docentes e como são compreendidas pelas alunas e alunos.

É importante também, enfatizar que precisam ser realizadas outras investigações que discutam e incluam, a observação de aulas do Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a realização de entrevistas com professores, o acompanhamento do Componente Curricular por meio da Formação Continuada do professor observando tanto o que o docente recebe na sua formação como o que ele trabalha na sala de aula.

Assim conclui-se, a pesquisa, mas não a investigação, nem a vontade de continuar questionando, observando, estudando e buscando respostas para os diversos questionamentos a respeito da temática pesquisada.

REFERÊNCIAS

Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Pedagógica Curricular**: educação infantil (anos iniciais): rede pública municipal: Região da AMOP. / Associação dos Municípios do Oeste do Paraná; [coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et al...] – Cascavel: Assoeste, 2019. 648 p.; il.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHINOV. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. [1929]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

BRAIT, Beth. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

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

FARACO, Carlos Alberto. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Flick, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED: 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

_____. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 224-274.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos e Gêneros Textuais**. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

ROMUALDO, Edson Carlos. A expressividade fônica e o trabalho do professor de Língua Portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá/MT, v. 18, n. 23, p.43-66, jan./jun. 2011.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

VOLOCHINOV, Valetin Nikolaevich (1930). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.008

EDUCOMUNICAÇÃO E ENEM: O PAPEL DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM MASSA NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PRIVADO DO RECIFE

GABRIEL MARQUES DOS RAMOS¹
GESILDA MARQUES DA SILVA RAMOS²
LUANA CÂNDIDO DOS SANTOS³

RESUMO

A Educomunicação é um meio alternativo de aprendizagem que vem ganhando cada vez mais espaço devido à multiplicidade de recursos postos à disposição dos estudantes brasileiros, sobretudo com o advento da internet, nos últimos anos. São variadas as mídias que divulgam o conhecimento científico, desde revistas especializadas, passando por documentários e, mais recentemente, as plataformas digitais. Diante disso, o respectivo trabalho foi realizado com o objetivo de mensurar as contribuições que os meios de comunicação de massa podem trazer para estudantes de ensino médio, no Recife, que pretendem prestar o ENEM para o acesso aos cursos superiores, no Brasil. Para tanto, optamos, metodologicamente, por uma pesquisa indutiva, empírico-exploratória, do tipo quantitativo, estudo de caso, em que, através da aplicação de questionários, pudéssemos demonstrar a utilização

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, gabrielmarquesramos@ufpe.br; Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. gesildamarques@yahoo.com.br ;
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. gesildamarques@yahoo.com.br;
- 3 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, luanacandidodossantos@gmail.com.

dos meios de comunicação de massa como veículos educativos. Também do ponto de vista metodológico, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica necessária para o referencial teórico da pesquisa, afim de esclarecer o nível de influência que a Educomunicação pode ter sobre o educando e o quão relevante ela pode ser como uma fonte de aprendizagem complementar (e não substituta) ao ensino tradicional da sala de aula. Os resultados da pesquisa evidenciam que os meios de comunicação de massa – MCMs – têm sido muito utilizados pelos estudantes alvo da pesquisa, nos seus processos de aprendizagem dos conteúdos referentes ao ENEM, desde as mídias impressas até os atuais recursos midiáticos digitais, reforçando a prática da Educomunicação na formação educacional dos discentes pesquisados.

Palavras-chave: Educação, Educomunicação, Mídia, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A transmissão do conhecimento científico através dos meios de comunicação de massa – mídias - dá-se o nome de educomunicação. É disso que trata o presente trabalho. Dentro desse âmbito, o escopo central do presente estudo faz referência à maneira pela qual a Educomunicação impacta na preparação dos diversos estudantes do Recife para o vestibular do ENEM. Enxergar os meios de comunicação de massa como imprescindíveis agentes de disseminação do conhecimento científico é reconhecer a relevância do seu papel social, visto sua presença quase ubíqua na vida dos estudantes e das pessoas em geral.

Esta pesquisa será desenvolvida a partir de uma perspectiva metodológica indutiva, enquanto um estudo de caso. O objetivo da pesquisa será evidenciar seu caráter empírico-exploratório, dada a natureza empírica do objeto de estudo.

Assim sendo, esclarecemos que esta pesquisa apresentará os seguintes capítulos: 1) Introdução, com uma breve explanação acerca da natureza do tema, a sua relevância, o foco e objetivo da pesquisa e o processo metodológico; 2) Referencial Teórico, no qual abordaremos o tópico de comunicação em subtópicos como conceitos, comunicação de massa, meios de comunicação de massa e meios de comunicação de massa na contemporaneidade. E também no qual trataremos sobre educação, em subtópicos como conceitos, teorias da aprendizagem e educomunicação; 3) Metodologia, onde explicitaremos, conceitualmente, os principais procedimentos metodológicos da pesquisa, como o método, o *corpus* e a técnica de pesquisa adotada para fins de coleta de dados; 4) Conclusão, por fim, no qual descreveremos e interpretaremos todos os resultados obtidos no decorrer do projeto, a fim de obter um esclarecimento concreto, mas não definitivo, acerca do assunto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Comunicação de massa

O conceito de comunicação de massa está inevitavelmente atrelado ao conceito de massa, tendo em vista a definição de massa como um aglomerado ou densa concentração de pessoas, algo bastante presente nas sociedades modernas dispostas grandes conglomerados desde pequenas vilas até suntuosas metrópoles.

Paralelamente à massa, também surgem outros conceitos derivados, como comunicação de massa e, além disso, o de cultura de massa e homem-massa. Todos esses conceitos dialogam com a dita massa, constituinte das cidades do mundo inteiro. Le Bon *apud* Hohlfeldt (2012, p. 105) vê massa como uma alma coletiva, constituída de natureza própria e dotada de características femininas, como: impulsividade, mobilidade e mentalidade mágica.

Acrescenta, ainda, que a massa é influenciável e seduzida por elementos simples e exagerados, além de possuir moral intolerante e autoritária. Ele tem uma visão quase determinista de que a alma coletiva dessa massa absorve o indivíduo e é determinante na formação dele, visão compatível com a de Rousseau de que o homem é produto do meio do qual faz parte.

Ortega e Gasset *apud* Hohlfeldt (2012, p. 106) por outro lado, têm uma visão menos determinista e mais individualista da dita massa, obviamente envolvida nos processos de comunicação de massa. Para eles, a massa é formada por indivíduos atomizados e reclusos em seus espaços privados, ou seja, o “conjunto isolado”.

Eles também sugerem a ideia de que os meios de comunicação de massa têm papel fundamental na ligação de tais indivíduos (segregados) na sociedade, atuando como ligações como mundos naturalmente afastados entre si, e também fazendo ligações com a sociedade, pois esse é o modelo padrão de uma sociedade de massa: aglomeração segregada. No encaixo dessa perspectiva, pode-se afirmar que o homem-massa é um indivíduo condicionado ao isolamento em meio à multidão.

No entanto, grande aglomerado de pessoas não é um fenômeno contemporâneo. A formação de pólis remonta a Grécia Antiga, e mesmo antes dessa época já havia conglomerados de povos se formando ao redor dos rios, as chamadas “civilizações fluviais”, pois os rios possuíam (e ainda possuem) diversas utilidades como a possibilidade de encontrar áreas férteis ao seu redor para cultivo, plantio e colheita, atividades básicas para civilizações que tinham a agricultura como fundamental para a sobrevivência. Boyer (2003, p. 7) comenta, inclusive, que até mesmo o surgimento da geometria tem como provável origem o Egito por ter derivado da necessidade prática de fazer novas medidas de terras após a inundação anual do vale do rio Nilo.

No entanto, o conceito de massa está intimamente associado ao massivo  xodo rural que houve após a Revolu o Industrial, que fez com que os operários se amontoassem perto das fábricas para facilitar a mobilidade para o trabalho. Então é nesse contexto pós-revolu o industrial

que nasce a ideia de massa, de comunicação de massa e de homem-massa. A respeito desse fenômeno, Hohlfeldt (2012, p. 62) comenta:

A comunicação de massa pressupõe a urbanização massiva, fenômeno que ocorre em especial ao longo do século XIX, graças à segunda Revolução Industrial, dificultando ou mesmo impedindo que as pessoas possam se comunicar diretamente entre si ou atingir a todo e qualquer tipo de informação de maneira pessoal, passando a depender de *intermediários* para tal.

Em outras palavras, fica explícita a percepção de que a Revolução Industrial, em sua segunda fase, no século XIX, criou um ambiente dentro do qual as pessoas tinham dificuldade de se comunicar diretamente entre si de maneira pessoal por causa da enorme distância que os separavam, e então ficaram mais à mercê (e dependentes) de pontes de comunicação, os meios de comunicação de massa. São veículos, tecnologias, através dos quais a informação se distribui. Portanto, todo esse conjunto de tecnologias é que é chamado de veículos de comunicação de massa, meios de comunicação de massa, ou apenas mídias.

Longe de ser um fenômeno contemporâneo, a comunicação em massa existe mesmo antes da “massa” das sociedades modernas, como são conhecidas hoje, existirem. Os relatos orais podem ser considerados a primeira mídia (comunicação de massa) da humanidade, ainda nos primeiros passos da história da espécie humana, muito antes da era digital ou da imprensa de Gutenberg. Melo (*apud* PENA, 2012, p. 15) define a oralidade como meio de comunicação de massa ainda na Grécia Antiga: “os sofistas enfocaram a comunicação interpessoal em uma perspectiva de persuasão dirigida às massas, em recintos sociais ou em praças públicas.”

Burke (*apud* PENA, 2012, p. 4) também reconhece o papel da oralidade como meio de comunicação de massa em outro importante contexto histórico: “as possibilidades do meio oral eram conscientemente exploradas pelos mestres do que era conhecido no século XVI como a retórica eclesiástica”. Fica fácil notar, portanto, que em diversos pontos da História a oralidade foi ferramenta para transmissão de mensagens a vastos públicos, atuando na formação de crenças, na narração de feitos heroicos e históricos e em tentativas deliberadas de manipulação da opinião pública.

Comunicação de massa, assim, não se relaciona obrigatoriamente com a tecnologia dos veículos de comunicação de massa, mas se configura como uma comunicação dirigida a uma quantidade massiva de

receptores, com propósitos inconstantes e variados, podendo ser feita até mesmo apenas com a voz.

Gomes (2004, p. 10) define a comunicação de massa como o tipo de comunicação que alcança ao mesmo tempo uma quantidade espantosa de pessoas (as massas). Qualquer que seja a comunicação de massa, segundo ele, inevitavelmente seguirá uma lógica própria e faz com que os indivíduos apresentem pouca resistência em face do seu poder de influenciar decisão, gosto e opinião.

A curto ou longo prazo, diretamente ou através de mediações, os indivíduos serão capazes de conformar e reproduzir, sistematicamente, os sistemas sociais e as representações dominantes.

No fim, a comunicação de massa acaba por ter sempre um impacto, maior ou menor, nos receptores a que é dirigida. Ele também comenta a comunicação em massa também veicula mentalidade predominante, contribuindo, assim, para a manutenção de uma identidade sociocultural pré-estabelecida.

2.2 Meios de comunicação de massa

A comunicação de massa é usada há longa data, antes nas sociedades antigas (predominantemente rurais) e atualmente nas sociedades modernas (após vasto deslocamento de massas populacionais em direção às cidades). No entanto, os formatos de sociedades atuais são diferentes, os modelos de tecnologia são diferentes, então o modo de fazer comunicação também será naturalmente diferente.

Perles (2012, p. 5) reconhece que, com o surgimento das sociedades modernas, foram forjados diferentes tipos de relações sociais, como divisão do trabalho, industrialização e urbanização. Com isso, em um novo cenário social, novos tipos de formas de fazer comunicação em massa (os veículos de comunicação em massa) surgem.

Os veículos de comunicação em massa começaram a surgir com a imprensa de Gutenberg, no século XV, e se tornaram ainda mais engajados socialmente após a Revolução Industrial, como aponta Hohlfeldt (2012, p. 62) ao afirmar que, na nova sociedade de massa, os indivíduos, apesar de juntos, vivem individualizados, precisando de intermédios (a mídia) para conectá-los entre si e com a sociedade.

Antes da participação dos meios de comunicação de massa e da imprensa de Gutenberg, tudo era produzido e reproduzido à mão, após laboriosos dias de escrita. E, além disso, o número de livros produzidos era muito restrito e, justamente por esse motivo, ficava limitado a apenas

um pequeno grupo de pessoas detentoras de poder, o que certamente comprometia a conexão que as pessoas poderiam estabelecer entre si e o alcance das mensagens para um vasto público.

Mas, após a invenção da imprensa, incontáveis livros puderam ser produzidos e distribuídos largamente e em tempo recorde, sem a necessidade de um dispêndio tão longo de tempo para produzir uma única cópia. Foi uma revolução tão ousada na comunicação quanto a própria invenção do papel, na China, no século II a.C. Sobre a invenção da imprensa por Gutenberg e a acentuada limitação da produção dos livros e de circulação da informação entre diversos receptores, Defleur e Rokearch (1993, p. 38) comentam:

Gutenberg preocupou-se. Não estava de forma alguma certo de que sua invenção (que precisou mais de vinte anos para se aperfeiçoar) pegasse. Incomodava-o a ideia de que os que pudessem gastar dinheiro em livros preferissem uma cópia à mão e encerassem a dele como uma imitação ordinária. Essa foi uma das razões pela qual escolhera uma Bíblia meticulosa impressa e ornamentada como seu primeiro projeto. Achou que seria capaz de vendê-la aos ricos. O tempo mostrou que a experiência dele foi um sucesso incrível. Sua Bíblia de 42 linhas foi um dos mais belos exemplares jamais produzidos pela arte da impressão.

Gutenberg preparou o terreno perfeito para mais tarde os veículos de comunicação de massa se desenvolverem da forma como se mostram nos dias contemporâneos. Jornais, rádios, revistas, televisão, internet e livros são apenas alguns dos exemplos desses veículos. Eles se situam no cerne do organismo social que constituiu cada uma das sociedades modernas espalhadas pelo mundo inteiro.

Os meios de comunicação de massa cumprem diversas funções na sociedade e, de forma alguma, devem ser encarados como um elemento à parte da complexa estrutura social de cada Estado. Essas funções exercidas pelos meios de comunicação de massa já foram apercebidas e estudadas profundamente por diversas correntes e teorias, como a Teoria do Espelho (século XIX), Teoria do Gatekeeper (século XX, anos 50) e a Teoria do Agendamento ou Teoria da Agenda Setting (século XX, anos 60), só para citar elucidar algumas das muitas tentativas das teorias de comunicação criadas ao longo do tempo para explicar esse intrincado fenômeno.

O Modelo de Lasswell (século XIX), criado pelo cientista político Harold Lasswell, aponta que, ao se fazer as perguntas “Quem? Diz o quê? Por que canal? A quem? Com que efeito?”, tem-se uma compreensão clara da mensagem enviada pelos veículos.

No meio de tantas teorias, algumas mais antigas e outras mais atuais, algumas harmônicas e outras conflitantes entre si, o que se tem como consenso modernamente entre os estudiosos de Comunicação é que os meios de comunicação de massa (mídia) não só refletem a sociedade como participam da construção da mesma. Essa concepção é concebida por outra teoria da comunicação conhecida como Teoria Construtivista.

Essa teoria considera que a construção social da realidade, a partir de relatos e depoimentos, é uma das consequências dos meios de comunicação de massa. A respeito do Jornalismo Construtivista, Bordeau (*apud* JÚNIOR e ROCHA, 2011, p. 750), comenta:

Os jornalistas têm óculos especiais, a partir dos quais veem certas coisas e não outras. Ou seja, estamos tratando aqui de algo central para o Jornalismo Construtivista. Há uma seleção e construção do que é selecionado. Talvez esteja aqui um dos equívocos do olhar dos críticos do Jornalismo Construtivista. Não se trata de afirmar que toda realidade é uma construção, mas de que a realidade social, sim, é.

Toda realidade social, portanto, é resultado de uma longa construção cuja principal ferramenta foi, é e será sempre a comunicação. É através dela que se perpetuam os valores, as crenças, os costumes, o *status quo*, a distinção do certo e do errado, etc. E é sobre ela que se apoiam as bases para o contrato social de Rousseau, ou seja, o acordo, pacto, que os indivíduos criam entre si para possibilitar a criação de uma sociedade e posteriormente de um Estado.

Diante desse fato e no encalço da Teoria Construtivista, Pena (2012, p. 5) compreende que, por intermédio da comunicação, as sociedades constroem as representações que têm sobre si próprias, pois a própria dinâmica da vida em sociedade envolve o imprescindível exercício constante do ato comunicativo, então até a forma como a sociedade vê a si mesma é arbitrária e está intimamente relacionada à natureza da informação que circula entre seus componentes.

Outra teoria que por muito tempo foi referência nos estudos na área de Comunicação, embora hoje seja criticada e acusada por muitos estudiosos de reducionista, é a Teoria Hipodérmica ou da Seringa. Essa teoria tem vários nomes, podendo ainda ser conhecida como Teoria da Correia

de Transmissão, Teoria da Bala Mágica ou, ainda, Teoria Mecanicista . Mills (*apud* WOLF, 1963, p. 8), explica o que é a teoria: “Cada indivíduo é um átomo isolado que reage isoladamente às ordens e sugestões dos meios de comunicação de massa monopolizados”.

Dito de outra forma, a teoria sugere que cada elemento do público é diretamente atingido pela mensagem de maneira uniforme e inexorável, e estes apresentarão pouca resistência ante ao poder da mídia, a menos que contem com um vasto arcabouço cultural. Os efeitos produzidos da mídia atingem a todos, sem distinção. Por conta do efeito voraz que a mídia exerce sobre os seus receptores, a percepção dessa teoria pode ser muito útil em tempos de crises sociais, pois pode servir para que os governos utilizem a mídia como instrumento de mobilização dos indivíduos para lutarem por um objetivo em comum e elevar o espírito nacionalista da população.

Na contramão da teoria, Giddens (*apud* WOLF 1999, p. 172) acredita que a teoria é muito determinista, simplista e reducionista: “Os seres humanos aparecem como *drogados culturais* impelidos a agir segundo o estímulo de valores culturais interiorizados que comandam a sua atividade.”

A vastidão de teorias só demonstra o quão complexo é a compreensão dos meios de comunicação de massa nos seus mais variados veículos, um fenômeno hoje decisivo para a construção de todas as sociedades globais. A expressão “teia global”, utilizada por muitos estudiosos como explicação ao fenômeno da globalização, não é possível ser compreendida sem primeiramente lançar olhares sobre outro fenômeno que antecede e, além disso, origina o da globalização: o da comunicação.

2.3 Educomunicação

A explosão comercial da internet em todas as partes do globo impactou não só o Jornalismo, que precisou passar por um processo de reinvenção em seus mais diversos veículos, como também o processo de educação. Com a chegada da internet, tem-se disponíveis muitas ferramentas que podem facilitar o aprendizado: plataformas online que usam como ferramentas vídeos, textos, imagens, etc. Esse é o chamado ciberespaço. Usar o ciberespaço ou outras mídias para fins educativos é o que se chama *Educomunicação*.

Sobre esse processo de reinvenção na educação, Soares (2000, p. 12) prevê que até a metade do novo milênio, cerca de 60% do ensino no país esteja sendo ministrado fora dos ambientes tradicionais (inteiramente

através do ciberespaço). Isso mostra que, com a ascensão dos veículos de comunicação de massa, a Educomunicação tende a se tornar cada vez mais a nova tendência, com vistas a contribuir na organização da sociedade, na construção da cidadania e na formação dos cidadãos.

Nascem, conseqüentemente, a necessidade de novos paradigmas de educação, necessidade essa que já existia antes da internet com a televisão e o rádio, mas que se intensificou a partir dela.

A respeito da definição de Educomunicação, Soares (2000, p. 16) comenta: “A educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa transforma-se em objeto de políticas educacionais, sob a denominação comum de Educomunicação”. Com isso, percebe-se que a Educomunicação visa aproveitar o espaço da comunicação e utilizá-la com o propósito educacional também, processo esse que pode ser realizado através de várias plataformas: televisão, rádio, internet, etc.

Soares (2000, p. 17) também comenta que é preciso ter cuidado com a educação frente aos meios de comunicação, pois existe a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir dos novos recursos e usá-los adequadamente, e não aleatoriamente, movidos pelo deslumbre das novas plataformas. Isso mostra que é preciso também a adoção de uma metodologia pedagógica. Cabe, então, aos veículos de comunicação de massa se utilizarem de teorias da aprendizagem para tornar eficiente a transmissão do conhecimento à distância por meio dos meios de comunicação de massa.

Normalmente a Educomunicação é tratada como uma fonte acessória de conhecimento, complementar à formação escolar, com o objetivo de melhorar os fluxos de aprendizado abordado a partir da escola. Com certeza não se pode subestimar a importância da jornada escolar, do contato face a face dentro da sala de aula e das interações cotidianas.

Mas também não se pode subestimar as contribuições da Educomunicação, visto que ela também pode ser autônoma. Sobre a potencialidade da educação através da tecnologia, Silva (2008, p. 12) considera:

As diferentes mudanças vivenciadas pela sociedade, a partir da inclusão de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), têm propiciado um constante repensar do processo educacional em todos os níveis de ensino principalmente nas instituições de ensino superior, as quais têm adotado crescentemente o uso de plataformas de ensino.

No entanto, apesar de constituir uma ferramenta eficiente na melhoria do aprendizado, a Educomunicação ainda é tratada com resistência por motivos que envolvem a desconfiança das novas possibilidades educacionais. Mas Silva (2008, p. 12 e 13) novamente reconhece a versatilidade da educação viabilizada por meio dos meios de comunicação de massa quando reconhece que, a partir de ferramentas virtuais como softwares, os educadores têm ante si a possibilidade de elaborarem novos métodos, novos processos cognitivos e emocionais, novas possibilidades de atividades educacionais.

O resultado é a potencialização do impacto positivo das tecnologias de informação no apoio ao processo de ensino/aprendizagem.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo busca explicitar o percurso metodológico adotado pela pesquisa, a fim de descrever e explicar nosso objeto de estudo. Nesse sentido, obrigamo-nos a contextualizar não somente o método, mas, igualmente, as técnicas de pesquisa utilizadas e a própria caracterização da pesquisa como um todo, a partir de uma contextualização conceitual sobre os referidos procedimentos. Isso porque nos parece de fundamental importância delimitar e defender a pertinência metodológica deste estudo, para sua legitimidade científica.

3.1 O método

Assim, do ponto de vista metodológico, foi utilizado o método indutivo que permitiu uma pesquisa quantitativa e empírica, através de um estudo de caso, com aplicação de questionário, a fim de se mensurar a utilização de meios de comunicação para efeito de aprendizagem de um grupo de estudante do ensino médio na Região Metropolitana do Recife. Ainda metodologicamente, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a Educomunicação necessário à contextualização teórica sobre o assunto.

Sobre o método indutivo, optamos por considerar a definição defendida por Marconi e

Lakatos (2003, p. 175):

É um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos

indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Quanto ao levantamento bibliográfico, podemos afirmar que se trata da busca de um(a) pesquisador(a) pelas correntes teóricas que vão nortear a sua pesquisa, permitindo a construção do referencial ou marco teórico. De acordo com Gil (2007, p. 65): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Ainda, como método de investigação, a pesquisa quantitativa permite o foco no âmbito subjetivo do objeto. Para Richardson (2007, p. 70):

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficientes de correlação, análise de regressão etc.

Além disso, o método empírico permite uma experiência pessoal do analista com o objeto analisado. É importante frisar, igualmente, que os estudos empíricos apresentam também um forte caráter exploratório: “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas como o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2007, p. 43). Assim, também conhecido como método experimental, o método empirista:

De modo geral [...] representa o melhor exemplo de pesquisa científica. Essencialmente, o delineamento experimental consiste determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. (GIL, 2008, p. 51).

Já o estudo de caso, de acordo Yin (1983, p. 23 *apud* Gil, 2007, p. 73) relaciona-se com um contexto real onde um determinado fenômeno se evidencia:

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não

são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de vidência.

Desse modo, para os objetivos desta pesquisa, a saber, levantar dados quantitativos sobre o papel dos meios de comunicação de massa na aprendizagem de estudantes no ensino médio privado no Recife, o estudo de caso foi um caminho metodológico necessário e plausível, visto que em um contexto real pudemos inferir quantitativamente o uso dos meios de comunicação de massa por estudantes em contexto de aprendizagem específica.

3.2 O corpus

O *corpus* que constitui a presente pesquisa delimita-se a 25 questionários, aplicados no dia 19 de abril de 2018, com os estudantes matriculados no pré-vestibular Fernanda Pessoa, vários dados foram apurados. Os dados se referem à influência (positiva ou negativa) dos meios de comunicação de massa na preparação dos vestibulandos para o ENEM.

3.3 A técnica de pesquisa

As técnicas de pesquisa dizem respeito ao conjunto de procedimentos utilizados pelos(as) pesquisadores(as) para efeito de coleta de dados. Richardson (1999, p. 189) explica esta relação, já introduzindo a discussão sobre o questionário, como sendo um dos principais instrumentos e/ou técnicas de pesquisa:

Existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais. O mais comum entre esses instrumentos talvez seja o questionário". E completa: "Geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. (RICHARDSON, 1999, p. 189).

Desse modo, buscaremos as particularidades de comportamento da Educomunicação em um grupo limitado de estudantes do ensino médio, em um tradicional curso preparatório para as provas do ENEM – o curso "Fernanda Pessoa", em Recife (ANEXO). Para tanto, será utilizada a técnica de pesquisa com aplicação de um questionário (APÊNDICE), composto por 11 perguntas estruturadas, no sentido de verificarmos quais as

mídias utilizadas pelos referidos alunos para sua preparação complementar à formação para a seleção do ENEM.

A partir disso, nosso objetivo foi formulado na perspectiva de levantar dados quantitativos sobre o papel dos meios de comunicação de massa na aprendizagem dos estudantes do ensino médio privado no Recife em sua preparação para o ENEM, bem como identificar quais conteúdos mais consumidos pelos estudantes e quais os meios de comunicação mais utilizados no processo de aprendizagem.

4 ANÁLISE: REFLEXÕES EM TORNO DAS DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A partir da aplicação dos questionários, no dia 19 de abril de 2018, realizada de modo aleatório com os estudantes matriculados no pré-vestibular Fernanda Pessoa, vários dados foram apurados. Os dados se referem à influência (positiva ou negativa) dos meios de comunicação de massa na preparação dos vestibulandos para o ENEM. Foram entrevistados um total de 25 estudantes, com idades variáveis, dentro de uma faixa etária de 17 anos (o mais novo) a 26 anos (o mais velho). Os dados coletados serão expostos e discutidos a seguir.

Do universo de 25 estudantes entrevistados, 18 intencionam prestar o vestibular para ingressar no ensino superior em Medicina. 3 intencionam tentar ingressar em Direito. Os 4 restantes se dividem em outros cursos, listados a seguir: Engenharia Mecânica, Serviço Social, Odontologia e Relações Internacionais. Todos os estudantes entrevistados (total de 25) utilizam meios de comunicação de massa educativos no processo de aprendizagem (Educomunicação), independente de qual seja a natureza desses meios (revista, internet, televisão, etc.). Verificou-se também que todos os vestibulandos entrevistados utilizam a mídia internet no processo de aprendizagem. Um número menor (11) utiliza revistas educativas e programas educativos de televisão. E nenhum deles utiliza o rádio, ou todas as mídias em conjunto.

Com uso das mídias contempladas na questão anterior, os vestibulandos procuram mais as Ciências Humanas (17) e as Ciências Naturais (17) entre as áreas do conhecimento. Um número menor (11) procura conteúdo de Matemática, e um número ainda menor (5) procura conteúdo de Linguagens. Importante ressaltar também que absolutamente todos os vestibulandos do universo amostral (25 ao todo) acreditam, de fato, que o aprendizado pode ser potencializado pelas ditas mídias educativas. 2 dos vestibulandos entrevistados classificaria em 25% o rendimento

de aprendizagem a partir da Educomunicação. 7 deles classificariam em 50%, e 16 deles classificariam em 75%.

Entre as possíveis mídias educativas, a maior predileção entre os vestibulandos entrevistados é pelas mídias digitais, escolhida por 16 dos 25. Os demais se distribuíram entre mídia impressa (7) ou mídia televisiva (2). Mídia radiofônica não teve voto. 13 dos vestibulandos não utilizam as redes sociais para estudar, enquanto 12 deles utilizam. Notou-se também que, do total de 12 vestibulandos que afirmam utilizar redes sociais para estudar, 5 afirmam que usam Facebook, 7 afirmam que usam Instagram e 5 afirmaram que utilizam outras redes sociais, como YouTube, Pinterest (para resumos) e Elipboard (para notícias). Os vestibulandos podiam marcar mais de uma alternativa.

Constatou-se que quase todos os vestibulandos entrevistados (24) prefere aulas presenciais como método de estudo, mas uma boa parcela (17) também reconhece a importância de aulas online como excelente complemento, e uma parcela menor (9) julga imprescindível os livros didáticos e os filmes e documentários, e uma parte muito menor (5 e 3) considera também importante as revistas e as aulas televisionadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi abordado neste trabalho, pode-se afirmar, portanto, que o levantamento de dados quantitativos e informações concernentes ao papel dos meios de comunicação de massa na aprendizagem mostraram que há uma profunda relação entre a aquisição de conhecimento dos vestibulandos e o uso das mídias.

A partir do que foi evidenciado ao decorrer do respectivo trabalho, constatamos que os alunos reconhecem as mídias como efetivas aliadas no processo de aprendizagem e preparação para o vestibular, uma vez que enxergam nelas a versatilidade didática e as novas possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelos meios de comunicação de massa. Isso corrobora, portanto, com a necessidade de maior aproveitamento desses recursos por parte dos discentes como também pelo docente.

Em vista disso, o conjunto dos dados coletados ressalta o poder social da Educomunicação e importância da mesma, com sua metodologia específica que conta com o uso de ferramentas fora do tradicionalismo hermético escolar para estimular e potencializar o aprendizado de vestibulandos que desejam uma vaga no ensino público superior.

Sabemos que o tema é vasto, portanto, não pretendemos, com esta pesquisa, encerrar o assunto sobre a Educomunicação. No entanto,

reconhecemos que este estudo lança luzes sobre a questão abordada, exigindo de um olhar mais científico sobre nosso objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BOYER, Carl B. **A História da Matemática**. 2. Ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

DEFLEUR, Melvin L. ROKEACH, Sandra Ball. **Teorias da comunicação de massa**. 1. Ed. São Paulo: Zahar, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas: São Paulo: 2007.

GOMES, Wilson. **Transformações da política na era da comunicação de massa**. 1. Ed. São Paulo: Paulus, 2014.

HOHLFELDT, A. MARTINO, L. C. FRANÇA, V. V. **Teorias da comunicação**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

JÚNIOR, Alfredo Eurico Vizeu Pereira. ROCHA, Heitor Costa Lima da. **Jornalismo construtivista: algumas considerações epistemológicas**. Porto Alegre: Famescos, 2011.

PERLES, João Batista. **Comunicação: conceitos, fundamentos e história**. São Paulo. 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Atlas: São Paulo, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. São Paulo: USP, 2000.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 8. Ed. Lisboa: Presença, 1999.

APÊNDICE

Curso em que pretende ingressar: _____

QUESTIONÁRIO EDUCOMUNICAÇÃO

1. Você utiliza algum tipo de **mídia educativa** (meios de comunicação visando o aprendizado: como programas educativos na televisão, no rádio, em revistas ou na internet)?
 Sim
 Não
2. Se sim, qual **gênero** você consome?
 Internet (YouTube, Brasil Escola...)
 Rádio (Telecurso)
 Revista (SuperInteressante, Mundo Estranho...)
 Televisão (Telecurso, Canal Futura...)
 Todas
3. Quais são as áreas do conhecimento que você mais acompanha em **redes educativas**?
 Ciências Humanas
 Linguagens e Suas Tecnologias
 Ciências Naturais
 Matemática e Suas Tecnologias
4. Você acha que o uso de **mídias educativas** ajudam a potencializar o aprendizado para o ENEM?
 Sim
 Não
5. Se sim, qual é o(s) maior(es) **diferencial(is)** perante formas convencionais de aprendizagem (livros do MEC, aulas de campo, etc.). Circule a(s) opção(es) escolhida(s).

Interatividade	Dinamismo
Independência	Autonomia de ritmo de estudo
Conforto	Flexibilidade de horário
Facilidade de comunicação	Foco no estudo
Economia de tempo	Economia financeira

6. Se pudesse avaliar o seu **rendimento escolar** a partir de mídias de transmissão de conhecimento, como avaliaria?

- () 0%
- () 25%
- () 50%
- () 75%
- () 100%

7. Quais dessas mídias, para você, representa um maior poder de **interatividade** (ou seja, melhor capacidade de possibilitar interação com o emissor da mensagem)?

- () Mídia impressa (jornal e revista)
- () Mídia televisiva
- () Mídia radiofônica
- () Mídias digitais

8. Você também estuda pelas **redes sociais**?

- () Sim
- () Não

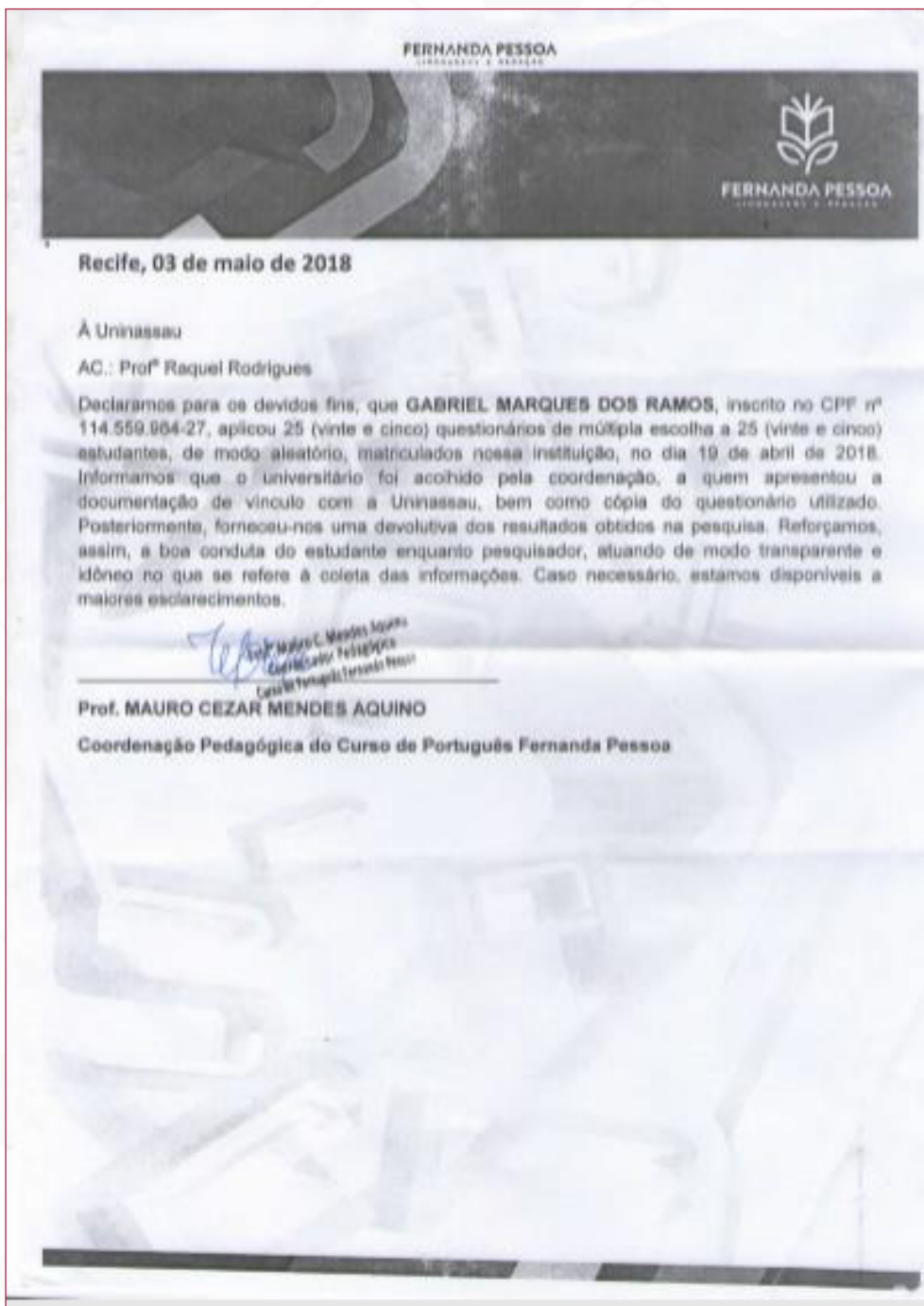
Se sim, qual rede social utiliza?

- () Facebook
- () Twitter
- () Instagram
- () Outro: _____

9. Na diversidade de **estratégias didáticas** para a preparação para o ENEM, qual costuma ser a sua favorita?

- () Aulas Presenciais
- () Aulas Online
- () Livros Didáticos
- () Filmes e Documentários
- () Revistas
- () Aulas televisionadas
- () Outros: _____

ANEXO



DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.009

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O CONTÍNUO LEITURA-ESCRITA-ORALIDADE E PROJETO DE LETRAMENTO

JACIARA LIMEIRA DE AQUINO¹

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem passando por ressignificações tendo em vista o interesse em pensar língua(gem) a partir de uma concepção dialógica (BAHTIN; VOLOCHINOV, 2009). Ancorada nessa perspectiva, a abordagem sociocultural dos estudos de letramentos (KLEIMAN, 1995) sugere que as práticas de linguagens são inerentes a nossa vida. Partindo desses pressupostos, objetivamos: analisar práticas de leitura, escrita e oralidade vivenciadas em um projeto de letramento. Assumimos, para tanto, a base teórica dos estudos de letramento (KLEIMAN, 199; 2005); o modelo didático que emerge dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008); bem como o entendimento de que ações de leitura, escrita e oralidade se articulam em um contínuo (AQUINO, 2009). Essa pesquisa-ação de vertente etnográfica (MOREIRA; CALEFFE, 2006) insere-se na Linguística Aplicada (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015) e corresponde a um recorte da tese de doutoramento de Aquino (2019). Analisando o contínuo leitura-escrita-oralidade, a partir de gêneros compreendidos como ações sociais (BAZERMAN, 2011), que se articularam em um projeto de letramento desenvolvido em uma escola de ensino fundamental do Rio Grande do Norte, mais especificamente, em uma mesa redonda compreendida como evento de letramento, apontamos que tais práticas sociais são situadas e levam os alunos a empreenderem ações de linguagens com vistas à resolução de problemas sociais situados.

Palavras-chave: Estudos de letramento, Projeto de letramento, Ensino de Língua Portuguesa, Contínuo leitura-escrita-oralidade, Práticas sociais.

1 Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, jaciarylmeira@uern.br

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.010

TECENDO FIOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E SEUS PRESSUPOSTOS

ANNA CATARINE AMARAL¹
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA²

RESUMO

Este artigo constitui recorte da pesquisa de conclusão de curso e tem como intuito traçar relações entre alfabetização, letramentos e seus pressupostos conceituais: Psicogênese da Língua Escrita e Consciência Fonológica a fim de problematizar estratégias alfabetizadoras no contexto escolar. Para tal, realizou-se uma revisão de literatura dos/as seguintes autores/as: Coutinho (2005); Ferreiro (2011); Ferreiro e Teberosky (1999); Morais (2010, 2012, 2019, 2020, 2021); Soares (2003, 2009, 2018, 2019, 2020a, 2020b); Soares e Batista (2005). A partir das reflexões levantadas no estudo, no cruzamento das fontes empíricas e bibliográficas, inferiu-se que devido a falta de atividades lúdicas, interação e a mediação do/da professor/a alfabetizador/a durante o ensino Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período da pandemia (2020-2021) da COVID-19, houve prejuízo no processo de aprendizagem e consolidação do sistema de escrita alfabética (SEA) das crianças observadas.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Psicogênese da Língua Escrita; Consciência Fonológica; Interação; Mediação.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, anna.amaral@aluno.uece.br;

2 Professora orientadora: Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica - subprojeto de pedagogia/alfabetização/CED/UECE, tania.azul@uece.br.

INTRODUÇÃO

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero *permanentemente* a minha. (FREIRE, 2019, p. 93, grifo nosso).

Esse texto constitui recorte da pesquisa bibliográfica realizada para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso que será apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, no ano de 2022.

Teve como objetivo relacionar as categorias alfabetização, letramento e seus pressupostos conceituais: Psicogênese da Língua Escrita e Consciência Fonológica. Assim como, compreender a contribuição desses princípios para a mediação de estratégias interventivas e pedagógicas à prática alfabetizadora. Para então, numa seção posterior do TCC, analisar se a falta de *atividades lúdicas, interação e a mediação* do/da professor/a alfabetizador/a interferiu no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, uma vez que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante o período da pandemia (2020-2021) da COVID-19 impossibilitou um espaço adequado para aprendizagem significativa das crianças.

A princípio, uma vez que ainda não há consenso no que diz respeito as concepções de alfabetização, fizemos uma breve explanação sobre a nossa escolha de alfabetização na perspectiva do letramento (alfabetizar letrando) adotada para desenvolver a nossa pesquisa, apesar do que propõe o novo Plano Nacional de Alfabetização (PNA/2018-2022). Em seguida, refletimos sobre como a teoria da psicogênese da língua escrita causou uma quebra de paradigma na história da alfabetização, e como o entendimento de que seus princípios ajudam a escolher melhores estratégias de intervenção pedagógica nos processos de alfabetização e letramento, e apontamos alguns problemas relacionados à interpretação desta teoria como um método. Por último, abordamos o pressuposto da consciência fonológica no que concerne ao desenvolvimento de suas habilidades e seu papel na apropriação do princípio alfabético pela criança, quando ela consolida o entendimento das relações fonemas/sons-grafemas/letras na etapa final do seu processo de alfabetização.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico, tivemos o intuito de problematizar: qual a relação da teoria da psicogênese com as habilidades fonológicas no processo de apropriação da escrita alfabética pela criança na perspectiva de alfabetizar letrando? Que aspectos são fundamentais

para se trabalhar de forma adequada as relações entre níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita e habilidades de consciência fonológica durante o processo de alfabetização? Diante das mais vastas habilidades de consciência fonológica quais são as atividades necessárias a serem desenvolvidas pelos professores/as para que a criança possa se alfabetizar? A falta de interação com outros pares e a mediação do/a professor/a podem ter prejudicado o processo de alfabetização, através do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocorrido no período de isolamento social?

Para esse propósito, realizamos uma revisão de literatura, sobretudo, com os/as seguintes autores/as: Coutinho (2005); Ferreiro (2011); Ferreiro e Teberosky (1999); Morais (2010, 2012, 2019, 2020, 2021); Soares (2003, 2009, 2018, 2019, 2020a, 2020b); Soares e Batista (2005); principais estudiosos/a no que diz respeito ao processo de como a criança se apropria dos conhecimentos sobre o sistema alfabético. Além disso, fizemos uma pesquisa documental do PNA (2019) a fim de analisar e compreender a nova proposta de método de alfabetização do atual governo (BOLSONARO 2019-2022) e nos posicionar, a partir de uma perspectiva política de alfabetização que tenha uma visão sociointeracionista de linguagem; que pressupõe a criança como um sujeito ativo, autônomo e que elabora conhecimento e hipóteses de escrita durante o seu processo de apropriação da língua escrita.

ESCOLHENDO UMA PERSPECTIVA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 2019, p. 100).

Os processos de alfabetização e letramento são demasiadamente complexos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem; quanto no que concerne às divergências que existem entre os/as educadores/as e pesquisadores/as sobre princípios e métodos da alfabetização. Assim, não é novidade que a problemática referente à “questão dos métodos de alfabetização” é uma situação histórica, que persiste desde o final do século XIX, com constantes supostas soluções que se alternam entre métodos ditos inovadores e tradicionais (sintéticos

e analíticos); porém, de uma maneira geral, a discussão do método limita-se apenas a maneira de ensinar a criança a se apropriar da tecnologia da escrita, ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita (SOARES, 2018).

A partir da década de 1980, surge uma concepção de letramento que começa a ser colocada em pauta no Brasil como práticas sociais de leitura e escrita, resultantes do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Percebe-se uma necessidade de diferenciar o conceito de letramento de alfabetização, uma vez que não basta a criança se apropriar da tecnologia da escrita (saber ler e escrever), mas é essencial que se saiba fazer uso da língua escrita conforme as demandas sociais (SOARES, 2009).

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), sobre a psicogênese da língua escrita, tiveram grande influência para a mudança de paradigma da alfabetização, já que estas demonstram que a criança inicia o seu processo de apropriação da língua escrita antes mesmo de entrar na escola, ao compreender os usos sociais da língua escrita (letramento) sem ainda ter domínio do SEA. E mais, as autoras comprovam que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, passando por níveis de desenvolvimento (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico) e que é necessário considerar esses conhecimentos da criança para ajudá-la a avançar em seu processo de apropriação da língua escrita (FERREIRO, 2011). Destaca-se que Ferreiro e Teberosky não propõem um método de alfabetização, mas um novo princípio que direciona o olhar para a língua escrita e o processo de alfabetização apreendido pela criança (SOARES, 2018).

Para Magda Soares (2020a), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém indissociáveis, uma vez que ocorrem simultaneamente e dependem um do outro para se efetivar. Enquanto alfabetização é o processo de apropriação do conjunto de técnicas necessárias para o exercício da leitura e da escrita; letramento é a capacidade de fazer o uso social e pessoal da língua escrita em seus diversos gêneros e contextos. De igual forma, Moraes (2010) concebe:

[...] *alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já *letramento* se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto

o segundo envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. (p. 18, grifos do autor).

Assim como Soares (2020a) e Morais (2020), existem outros/as pesquisadores/as que defendem a necessidade urgente de se alfabetizar letrando, ou seja, de garantir que os/as aprendizes se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética com autonomia imergindo nas práticas sociais da cultura escrita. Nesse sentido, há três décadas, o Ministério da Educação (MEC) tem assumido e buscado aprimorar os processos de alfabetização na perspectiva do letramento, aprofundando com discussões e pesquisas, questionando os métodos tradicionais; bem como implementando políticas públicas que visam as formações continuadas dos/as professores/as alfabetizadores/as como o Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação em 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012.

No Ceará, presentemente (2022), temos a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), política pública estadual que contribuiu para a elaboração do PNAIC pelo MEC, que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças matriculadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (CEARÁ, s/d). De acordo com a Secretaria da Educação do Ceará, alfabetizar na perspectiva do letramento é:

[...] possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa usufruindo e descobrindo os sentidos-significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica no uso das práticas socioculturais e nos procedimentos da linguagem envolvidos: emissão, recepção e sentido. **Acreditamos que os alunos aprendem a ler e escrever, com melhor qualidade, quando o professor enxerga a dimensão da alfabetização e do letramento de modo indissociável.** (CEARÁ, 2018, p. 12, grifo nosso).

Em contrapartida, em 2019, houve uma ruptura com essa discussão e visão sobre alfabetização e letramento como processos indissociáveis, uma vez que o atual governo implantou uma nova Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) que prioriza o método fônico – método sintético que prioriza as correspondências grafofônicas – e retorna aos antigos métodos tradicionais. Os proponentes do PNA afirmam que para que haja boas práticas de alfabetização é necessário que o

processo seja composto sobre seis eixos: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019).

Conforme alguns especialistas – Artur Gomes de Morais (2019) e Magda Soares (2019) – é importante sim, alfabetizar desenvolvendo habilidades de consciência fonêmica, apresentar as relações fonemas-grafemas; contudo, a alfabetização não deve ser desenvolvida apenas com o método fônico, há que considerar outros procedimentos. Assim, é uma visão simplista e reducionista pensar que a solução para erradicar o analfabetismo no Brasil é apenas modificar o método de alfabetização na perspectiva do letramento para o fônico. Sobretudo, é preciso considerar que há outras facetas que influenciam no processo de aprendizagem da língua escrita pela criança: linguística, sociolinguística e psicológica; bem como, conceber o fato da maioria das escolas públicas sofrerem de precariedade de infraestrutura, professores/as malformados, salários insuficientes entre outros; e que, portanto, não é uma questão apenas de método (SOARES, 2019).

Morais (2019) também sustenta que o PNA “[...] tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica” (p. 68). O autor argumenta que muitas das habilidades que o método fônico treina; bem como, as aulas repetitivas e sistemáticas de relações grafemas-fonemas não são necessárias para que a criança compreenda o sistema alfabético. Afirma que o PNA foi uma realização e imposição do MEC, sem maiores debates, atendendo ao interesse de certos empresários e especialistas. E que desconsiderou toda uma discussão histórica brasileira, que vem sendo construída há três décadas, sobre o letramento, a necessidade de a criança compreender não apenas o Sistema de Escrita Alfabética, mas, ao mesmo tempo, associar esse sistema com práticas de leitura e escrita usadas no dia a dia. E ainda, o documento

[...] não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas, na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e para as meninas que frequentam nossas redes públicas (MORAIS, 2019, p. 70).

Enfim, apesar de o atual governo de Bolsonaro (2019-2022) apontar para abordagem do método fônico e a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento não se ausentar de discussões e polêmicas; esta pesquisa se baseia no conceito de alfabetização e letramento como elementos indissociáveis para a apropriação do sistema alfabético de escrita. Concordamos, pois, com Moraes (2019) quando reitera que a criança avança em seu processo de apropriação da língua escrita à medida que entende que os gêneros textuais estão de acordo com as particularidades das demandas socioculturais. Além disso, é esse conceito que vem sendo assumido e continua prevalecendo nas formações continuadas e nas diretrizes educacionais que orientam a ação pedagógica dos/as professores/as em grande parte do Brasil e mais especificamente no estado do Ceará, local em que esta pesquisa foi desenvolvida. Logo, é a partir deste contexto, que adoto o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento para refletir sobre os dados coletados no desenvolvimento desta monografia.

QUAIS SÃO OS PRESSUPOSTOS PARA SE ALFABETIZAR LETRANDO?

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2019, p. 30-31).

Neste tópico, com base sobretudo em Magda Soares (2003, 2009, 2018, 2019, 2020a, 2020b) e Artur Gomes de Moraes (2010, 2012, 2019, 2020, 2021), abordamos dois pressupostos que são essenciais para se desenvolver melhores práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento: a psicogênese da língua escrita e a consciência fonológica.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar

com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. (FREIRE, 2019, p. 115-116).

A psicogênese da língua escrita, desenvolvida com base nos princípios de Piaget, estuda a origem e os processos mentais elaborados durante o processo de aquisição de conhecimento da linguagem escrita (SOARES; BATISTA, 2005).

Na década de 1970, as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) publicaram os resultados de uma pesquisa, “A psicogênese da língua escrita”, realizada em dois grupos de crianças, um da classe média e outro da classe baixa, com faixa etária entre 4 e 6 anos, que tiveram um impacto paradigmático no modo como até então os/as estudiosos/as e educadores/as concebiam e trabalhavam os processos de alfabetização da criança no contexto escolar. O estudo das autoras, fundamentado na teoria de Jean Piaget, abandona as velhas discussões sobre os métodos de alfabetização, em pauta desde o final do século XIX, e coloca a criança como foco central do processo de aprendizagem da língua escrita. Se antes a preocupação do/a professor/a alfabetizador/a era escolher, dentre os métodos sintético e analítico, aquele mais eficaz para alfabetizar, agora, passa-se a considerar como a criança, a partir do seu contato com a língua escrita, antes mesmo de entrar na escola, constrói o seu conhecimento sobre esse objeto. Ou seja, o foco sai do âmbito estritamente pedagógico para os processos mentais, psicológicos, responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita, pela criança.

Morais (2012) explica que há dois aspectos que a teoria da psicogênese da língua escrita tem sustentado que precisamos considerar para compreender por que a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas sim, a apropriação de um sistema notacional. Primeiro, o indivíduo que está começando a se apropriar do sistema alfabético não tem pronto em sua mente as regras, propriedades do funcionamento da escrita (letras: têm ordem, estabilidade, podem ser repetidas, não podem ser inventadas, têm formatos fixos etc.). Nos métodos tradicionais, partia-se do pressuposto de que a criança já compreendia o que são e o que as letras representam, bastando para ela memorizar as relações letras-fonemas para transpor as palavras orais em escrita e vice-versa. Por isso, o uso tão frequente até hoje dos termos, codificar (para escrever) e decodificar (para ler), na alfabetização. Segundo, o aprendizado das regras e convenções do sistema alfabético não ocorre da noite para o dia e nem por simples transmissão de conteúdos, mas ocorre por etapas; o/a alfabetizando/a avança em seu processo de apropriação da escrita à medida

que vai compreendendo as propriedades do SEA. Magda Soares respalda esse pensamento quando afirma que (2020a, p. 11),

A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

Nos resultados de suas pesquisas, Emilia e Teberosky (1999) demonstram que as crianças elaboram várias ideias próprias a respeito do que é a escrita e como esta funciona, à medida que vão aprendendo a ler e a escrever. Nesse sentido, ao adentrar o mundo da cultura da língua escrita, a criança articula hipóteses próprias, que não foram ensinadas por um adulto, para responder a duas questões básicas: 1) O que a escrita representa/nota? 2) Como a escrita cria representações/notações? Os tipos de hipóteses formuladas para responder essas questões depende da fase de escrita na qual as crianças se encontram (COUTINHO, 2005; MORAIS, 2012).

Fundamentadas na teoria de Piaget, Emilia Ferreiro e Teberosky (1999) pressupõem que a criança adquire um novo conhecimento sobre o sistema alfabético, a partir de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, quando entra em conflito com novas informações e transforma o conhecimento prévio em um novo. Desse modo, a criança, ao se deparar com a escrita, mesmo que não saiba escrever ou ler, confronta-se com suas hipóteses, com seus pensamentos; organiza e elabora conhecimento novo (COUTINHO, 2005; MORAIS, 2012).

Em seu percurso de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a criança demonstra – através de suas escritas espontâneas – que passa por cinco níveis sucessivos de elaboração de hipóteses para responder o que a escrita nota e como esta cria notações. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), Coutinho (2005), Moraes (2012) e Soares (2018), pode-se sintetizar os cinco níveis de hipóteses da escrita da seguinte forma:

Nível 1 - A criança muito pequena não distingue desenho de escrita, letras de números; pensa que a escrita serve para dar nome às coisas; não descobriu que a escrita registra no papel a cadeia sonora. Em um outro momento, a criança diferencia desenho e grafia, e passa a reproduzir traços típicos das formas básicas de escrita que identifica em seu dia a dia

(garatujas, se reproduzem letra cursiva; linhas retas, se reproduzem letra bastão etc.).

Nível 2 (pré-silábico) - A criança começa a perceber que a escrita nota a cadeia sonora. Entende que para ler coisas diferentes, precisa ter grafias diferentes. Usa letras de forma aleatória sem relacionar com seu valor sonoro. A criança assume a hipótese do critério de quantidade mínima e a de variedade, na qual para uma palavra ser aceita ela precisa ter no mínimo três letras e não podem ser iguais. Também, comete o fenômeno do realismo nominal que é pensar que se deve escrever elefante com muitas letras porque é o nome de um animal grande e formiga deve ter poucas letras, porque é um nome de um ser muito pequeno.

Nível 3 (silábico) - A criança escreve uma letra para cada sílaba da palavra oral, primeiro sem valor sonoro, depois com valor sonoro correspondente a um dos fonemas da sílaba. Nesta hipótese, a criança dá um salto qualitativo na mudança de fase, pois além de associar uma letra para cada recorte silábico, ela passa a compreender, pela primeira vez, que a escrita representa a cadeia sonora da fala.

Nível 4 (silábico-alfabético) - A criança percebe que ao refletir sobre as sílabas das palavras há mais fonemas para grafar. Ora grifa uma letra por sílaba, ora duas ou mais letras por sílaba. É um nível de passagem da hipótese silábica para a alfabética.

Nível 5 (alfabético) - A criança chega a sua fase final da evolução quanto à apropriação do sistema da língua escrita. Ela poderá ter problemas ortográficos, mas não de compreensão do funcionamento do SEA. Mas, como ressalta Morais (2012), a criança ter chegado a essa última fase não significa se tornar alfabetizada. Para tanto, é necessário que a criança tenha desenvolvido uma certo automatismo e agilidade no processo de ler e escrever, ao realizar as correspondências entre letra e som, que o/a professor/a alfabetizador/a não deve negligenciar.

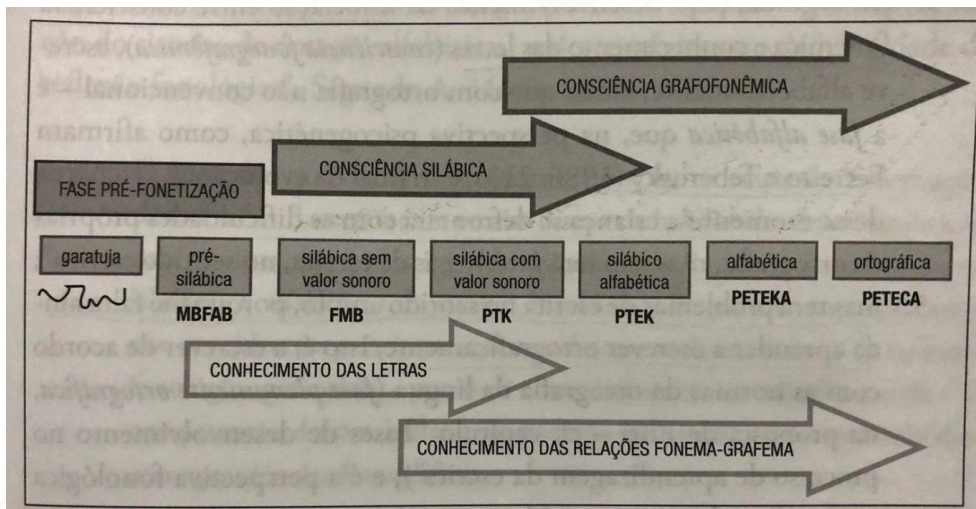
Um aspecto importante a lembrar é o que as autoras da psicogênese da língua escrita comprovaram desde cedo em suas pesquisas, ao fazer comparações entre crianças de escola popular e de classe média, que o meio social, no qual a criança está inserida, influencia diretamente na forma mais lenta ou mais rápida que a criança percorre os níveis de escrita. Afinal, o fato de ter oportunidades e vivenciar práticas de leitura e escrita, contribui para a criança compreender a natureza e a função social da escrita. Portanto, educadores/as precisam ter em mente que a criança se apropria do SEA à medida que experimenta o uso da escrita na escola (MORAIS, 2012).

A teoria da psicogênese causou uma revolução conceitual na história da alfabetização e realizou alguns avanços na compreensão do que é preciso para alfabetizar uma criança, uma vez que nos ajudou: a perceber que a escrita não é um código, mas sim, um sistema notacional; a superar uma visão adultocêntrica do que é fácil ou difícil para a criança aprender a ler, a partir do ponto de vista de um adulto letrado; a entender que a criança na fase inicial não entende que a escrita nota a cadeia sonora ou como a escrita cria notações; a compreender que o processo de letramento, de imersão no mundo da cultura escrita começa fora da escola, por isso, a criança já têm conhecimentos prévios e hipóteses a respeito da escrita; a entender que o ritmo de apropriação da língua escrita está condicionado às vivências de leitura e escrita; enfim, a mudar o olhar sobre os “erros” que a criança comete quando está aprendendo a ler e escrever, interpretar/analisar esses “erros”, percebendo o que já aprendeu e o que precisa aprender para passar para o próximo nível de escrita (MORAIS, 2012).

Por outro lado, é preciso compreender que houve sérios problemas relacionados à interpretação da teoria da psicogênese da escrita. Para começar, transformou-se uma teoria psicogenética em um método de ensino-aprendizagem. Ao fazer uma transposição literal da psicogênese para uma proposta didática pedagógica, concluiu-se que bastava inserir as crianças em espaços de práticas de leitura e escrita diárias que elas aprenderiam e elaborariam hipóteses de escrita de forma espontânea, cada um no seu ritmo e sem a mediação de um adulto. Consequentemente, derivou-se no abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, no descaso com a caligrafia e o não ensino da ortografia (MORAIS, 2012).

Estudiosos como Magda Soares (2003) questionaram esse equívoco da transformação de uma teoria em método de alfabetização e a ausência de mediação do/a professor/a no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança. Esses estudiosos não negavam a psicogênese da escrita, mas considerando que a criança elabora conhecimento (no caso, hipóteses de escrita), indagavam qual era o papel do/a alfabetizador/a na inserção da criança no mundo da escrita em relação às especificidades do processo de alfabetização. Dessa maneira, buscando responder essa questão, autores como Magda Soares (2018, 2020a) e Artur Morais (2012, 2021), passaram, em suas pesquisas, a perceber que existe uma relação dos estudos da psicogênese da escrita com os estudos de consciência fonológica; uma vez que as hipóteses da escrita da psicogênese correspondem às habilidades da criança perceber os segmentos sonoros da palavras; conforme o gráfico apresentado por Magda Soares (2018):

Gráfico 1 - Relação entre níveis de escrita da psicogênese e desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica



Fonte: SOARES, 2018, p. 235.

Sendo assim, deve-se ter um entendimento que a teoria da psicogênese ajuda a entender como a criança se apropria da escrita alfabética e a acompanhar o nível de escrita em que ela se encontra, mas que, por si só, não é suficiente para dar conta do processo de alfabetização da criança. É necessário, portanto, proporcionar atividades diárias e sistemáticas que auxiliem a criança a refletir sobre a palavra escrita e a pauta sonora correspondente (atividades de consciência fonológica), a fim de que a criança possa continuar avançando nas diferentes interpretações e hipóteses dos níveis de escrita do SEA (COUTINHO, 2005).

Morais (2012) corrobora esse pensamento ao defender que a criança que alcança o nível 5 (hipótese alfabética) não quer dizer que já está alfabetizada. Para ter “um mínimo de autonomia na leitura e produção escrita exige algum domínio das correspondências letra-som, e isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização” (MORAIS, 2012, p. 78).

Em suma, podemos perceber que por trás da perspectiva da alfabetização e letramento como processos indissociáveis, além de compreender a psicogênese da língua escrita, há um princípio teórico bastante relevante para sustentar a prática pedagógica do/a professor/a, que são os estudos que abordam as habilidades de consciência fonológica e seu papel na apropriação do princípio alfabético pela criança, quando ela consolida o entendimento das relações fonemas/sons-grafemas/letras na

etapa final do seu processo de alfabetização (SOARES, 2018). Discussão apresentada no tópico a seguir.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2019, p. 140).

Apesar de os estudiosos da língua escrita perceberem há tempos que as crianças gostam de brincar com os segmentos sonoros das palavras (a exemplo das rimas e aliterações), só a partir da década de 1970, passou-se a refletir sobre a necessidade de ela ser estimulada a perceber a cadeia sonora da fala e segmentá-la como condição para aprendizagem de um sistema de escrita alfabética. Ou seja, passou-se a pensar sobre como as habilidades de consciência fonológica contribuem para a alfabetização da criança e mais recentemente a sua relação com os níveis de desenvolvimento da língua escrita, descritos pelos estudos da psicogênese (MORAIS, 2012, 2020; SOARES, 2020a).

Conforme os níveis de hipóteses de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), a criança inserida no mundo da linguagem escrita parte de uma etapa inicial que usa marcas, rabiscos, garatujas, desenhos e letras para representar escritas com base em imitações, prestando atenção em seus significados e não na representação sonora; até chegar a uma etapa final quando consegue fazer registros correspondendo a palavra escrita ao som da palavra oral (MORAIS; LEITE, 2005; SOARES, 2020a). Dessa maneira, quando a criança começa a se apropriar do sistema de escrita alfabética, descobre que esse sistema representa os significantes das palavras (cadeias sonoras) e não seus significados (o conceito da palavra) (SOARES, 2020a).

A partir desses estudos, alguns autores/as, sobretudo Magda Soares (2018, 2020a) e Artur Gomes de Morais (2020), vêm afirmando que o/a professor/a para trabalhar a dimensão da alfabetização, precisa ter uma formação que objetiva compreender a psicogênese da língua escrita e a sua relação com os estudos da consciência fonológica. Artur de Morais (2020), especificamente, tem se dedicado, em seus estudos, não só a priorizar a consciência fonológica como um aspecto fundamental no processo de apropriação da escrita alfabética, como também a pensar que habilidades de consciência fonológica são primordiais no processo de alfabetização.

Em sua revisão de literatura sobre os métodos de alfabetização, Magda Soares (2018) foi uma das primeiras estudiosas a desenvolver a correspondência entre os estudos da psicogênese e os estudos fonológicos. Ao realizar esse trabalho, no livro “Alfabetização: uma questão de métodos”, a autora estabeleceu uma coexistência e correlação entre os níveis de escrita na perspectiva da psicogênese, e o desenvolvimento das habilidades de reconhecer e segmentar fragmentos sonoros na perspectiva fonológica, como visto no gráfico 1 (tópico anterior).

De modo semelhante, Morais (2020), ao ressaltar a relação entre os estudos da psicogênese escrita e da consciência fonológica, apresenta que a criança, para se alfabetizar, precisa vencer dois enigmas. Um é quando a criança percebe que a escrita é uma representação do som da fala, ou seja, quando ela começa a deduzir que existe uma relação entre escrita e som, vencendo assim a hipótese pré-silábica. O segundo enigma é quando a criança compreende qual segmento sonoro a letra representa, que é o fonema; passando assim a desenvolver a consciência fonêmica.

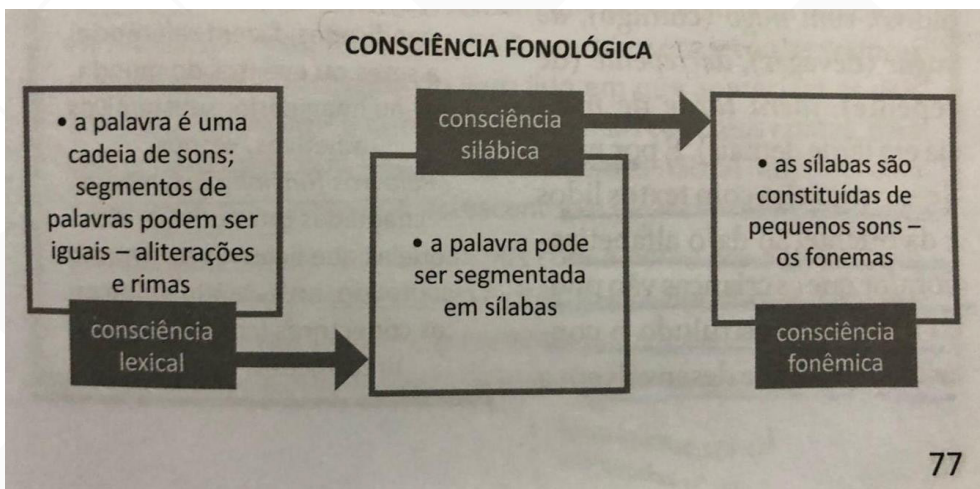
Ao defender o diálogo entre a psicogênese escrita e os estudos fonológicos, Soares (2018, p. 166) conceitua a consciência fonológica da seguinte maneira: “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a *consciência fonológica*, que se insere no domínio mais amplo da *consciência metalinguística* [...]” (grifo da autora). De forma equivalente, Morais (2020, p. 29) pensa e situa a consciência fonológica pertencente a um conjunto de habilidades metalinguísticas, como uma “[...] ‘constelação’ de habilidades variadas, em função de unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de sua língua”.

Em termos didáticos e pedagógicos, trabalhar com as atividades de consciência fonológica significa possibilitar à criança, elementos para que ela avance nas suas hipóteses sobre a língua escrita, tendo em vista que a apropriação do SEA nada mais é do que a compreensão das relações entre segmentos gráficos e sonoros. Mas para que os/as professores/as trabalhem de forma adequada as relações entre níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita e habilidades de consciência fonológica, convém atentar para alguns aspectos fundamentais da prática alfabetizadora.

O primeiro aspecto se refere às dimensões da consciência fonológica. De maneira resumida, de acordo com Magda Soares (2018, 2020a) pode-se interpretar que para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa passar pelos seguintes níveis:

1. Consciência lexical - A criança aprende o conceito de palavra como uma cadeia de sons representado por letras, separados por espaços em branco na escrita, através de experiências com textos sob a orientação do/a alfabetizador/a; compreende que o tamanho da palavra não corresponde ao tamanho daquilo que nomeia, superando o fenômeno de realismo nominal; percebe as cadeias sonoras da fala por meio de atividades que voltem sua atenção para os fragmentos sonoros iguais, como nas rimas e aliterações;
2. Consciência silábica - A criança percebe que a palavra pode ser dividida em sílabas e estas por conjunto de letras; no primeiro momento, escolhe quaisquer letras para representar a sílaba, ainda não adquiriu a capacidade de perceber os sons individuais dos fonemas que as letras se constituem; é a etapa da escrita silábica sem valor sonoro;
3. Consciência fonêmica - A criança percebe que as sílabas podem ser segmentadas em unidades menores de som (fonema) e usa mais de uma letra para representá-las com valor sonoro; fase da escrita silábica com valor sonoro. Conforme Soares (2018), é o último e mais difícil nível do processo de aprendizagem da criança, uma vez que fonemas são representações abstratas e não pronunciáveis.

Gráfico 2 - Níveis de consciência fonológica necessários para que a criança chegue ao princípio alfabético



Fonte: SOARES, 2020a, p. 77.

Dessa forma, pode-se conceber que a consciência fonológica, assim como a psicogênese da língua escrita, compreende que a percepção da criança parte das unidades maiores (a palavra) até conseguir avançar para a compreensão das unidades menores (fonemas).

Por conseguinte, um segundo aspecto, a que o/a professor/a deve estar atento em relação à prática alfabetizadora, é exatamente que o processo de aprendizagem da criança se desenvolve da consciência lexical para a consciência silábica e só então atinge a consciência fonêmica, acompanhando assim as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (SOARES, 2020a, p. 113). Logo, as habilidades de consciência fonológica devem ser trabalhadas conforme essas possibilidades. O que vai em contraposição ao método fônico, defendido pelos proponentes do PNA (2019) atualmente, no qual o ensino se inicia

[...] pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos (FRADE, s/d).

A criança que é imersa no mundo da língua escrita, através do método fônico, ainda não está suficientemente desenvolvida cognitivamente e linguisticamente e por isso não têm condições e nem habilidades para compreender a relação grafofonêmica. Haja vista que antes de atingir esse nível, ela passa por várias etapas, nas quais precisa: vencer o realismo nominal; desenvolver a consciência de rimas e aliterações; identificar os sons da fala; dividir palavras em sílabas entre outras habilidades fonológicas; até compreender que, em uma sílaba, há mais de um som, atingindo o processo de fonetização da escrita, condição fundamental para se apropriar do SEA (SOARES, 2018, 2019).

O terceiro aspecto relevante para a prática alfabetizadora concerne aos tipos de habilidades de consciência fonológica que precisam ser priorizadas no processo de apropriação da língua escrita, uma vez que atualmente há certa concordância de que consciência fonológica é uma grande “constelação” de habilidades/capacidades de refletir sobre os sons da fala, evidenciar e segmentar a cadeia sonora que formam as palavras (MORAIS, 2012, 2020; SOARES, 2020a).

Podemos perceber as variedades de refletir sobre os sons da fala da seguinte maneira: 1) quanto à operação cognitiva que a criança realiza sobre as unidades sonoras das palavras – capacidade de segmentar

as palavras e separá-las em voz alta; juntar partes sonoras e formar uma palavra; comparar tamanhos de palavras; 2) quanto à posição da unidade sonora no interior das palavras – reconhecer sons parecidos no início, meio e fim de segmentos sonoros em palavras diferentes (rimas, aliterações, sílaba, fonema) e 3) quanto à unidade sonora que o próprio objeto de reflexão (fonema, sílaba ou rima de palavra) - reconhecer dentro de uma palavra, uma outra menor (tucano: tu - cano) entre outras (MORAIS, 2012, 2020).

Evidentes pesquisas e estudos feitos com crianças (MORAIS, 2004, 2012, 2015, 2020; MORAIS; LEITE, 2005; SOARES, 2020a), a partir de atividades que ajudam a estimular a consciência fonológica, demonstram o quanto estas são necessárias para que as crianças possam atingir os níveis de hipóteses silábicas e avancem para o nível alfabético do SEA. Dessas experiências, pode-se tirar algumas constatações: 1) para uma criança alcançar a escrita silábica, precisa ser capaz de contar a quantidade de sílabas e colocar uma letra para cada sílaba; mas para isso, a criança precisa focar nos sons e se desvencilhar do significado da palavra o que a confunde quanto ao tamanho da palavra (realismo nominal); 2) crianças nas fases silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas conseguem resolver melhor atividades que identificam sons iniciais das sílabas; 3) a capacidade de identificar os sons individuais (fonemas) é significativo para alcançar o nível de hipótese de escrita silábico-alfabética ou alfabética; 4) crianças que estão, pelo menos na hipótese silábica de escrita, têm uma maior facilidade para identificar ou produzir palavras que rimam; e mais, 5) as crianças, bem como adultos letrados, podem ter consciência que duas palavras como vela e vaca começam com som igual, reconhecendo seu fonema /v/, porém têm dificuldades para pronunciar esse mesmo fonema em voz alta, o que demonstra que essa última habilidade não é requisito para alguém se alfabetizar (MORAIS, 2010, 2012).

Desse modo, pode-se conceber que há outras formas de ter consciência fonêmica, além de a criança demonstrar ser capaz de pronunciar um fonema em voz alta, como querem os proponentes do método fônico. Portanto: “Não reduzir consciência fonológica à consciência fonêmica parece-nos um bom princípio para entendermos como algumas habilidades fonológicas participam, efetivamente, da bela empreitada que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz” (MORAIS, 2012, p. 89).

Para mais, através destas pesquisas, Morais (2020) também constata que as habilidades de consciência fonológica que devem ser promovidas preferencialmente no dia a dia pelos/as professores/as alfabetizadores/as são:

- separar palavras em suas sílabas orais;
- contar as sílabas de palavras orais;
- identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas);
- produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- identificar palavras que rimam;
- produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- identificar palavras que começam com determinado fonema;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- identificar a presença de uma palavra dentro de outra (MORAIS, 2020, p. 135-136).

Posto isto, não quer dizer que para uma criança iniciar o processo de alfabetização, já deva ter desenvolvido as habilidades fonológicas. Contudo, é imprescindível que, durante todo o percurso do ano letivo escolar, sejam oferecidas atividades que ajudem a criança a refletir sobre a dimensão sonora da palavra, enquanto vai convivendo com a notação escrita. É um caminho de complexa interação entre escrita e segmentos sonoros, dimensões que a criança vai conjugando, apreendendo e construindo em sua mente como funcionam as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética. Isso porque:

Precisamos ter em mente que as habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros das palavras. Não, o que vemos é que as oportunidades vividas na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas (MORAIS, 2012, p.90)

Por fim, o quarto aspecto da prática alfabetizadora corresponde ao modo como desenvolver as atividades de consciência fonológica em diálogo com a psicogênese da língua escrita, a partir de atividades lúdicas e de um ambiente de interação e mediação do/a professor/a. As crianças

podem e devem ser incentivadas a participar, desde o último ano da educação infantil, de atividades lúdicas – com brincadeiras, música, parlendas, histórias tradicionais, jogos fonológicos entre outras – que permitam que as crianças vivenciem ricos e divertidos momentos de exploração das cadeias sonoras prestando atenção em suas formas escritas, além de ampliar vivências de letramento (MORAIS, 2010, 2012).

Outro ponto que ressaltamos é que o processo de aprendizagem da criança ocorre na interação com seus pares e com a professora, imersa em ambientes socioculturais, nos quais são disponibilizados meios de leitura e escrita significativos e com função social. São nessas situações promovidas dentro do contexto escolar que a criança vai experimentando, observando, imitando modelos e compreendendo “[...] a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua” (SOARES, 2020a, p. 51).

Além disso, a mediação do/a professor/a alfabetizador/a é fundamental para o processo de apropriação da língua escrita, pois aquele/a ao identificar o nível de conhecimento que a criança se encontra, promove experiências e atividades que a ajudem a avançar em seu processo de desenvolvimento de aprendizagem. De acordo com Magda Soares (2020a), fundamentada na teoria de Vygotsky, a interação entre desenvolvimento e aprendizagem no processo de apropriação da escrita alfabética ocorre da seguinte maneira:

Desenvolvimento – Processo que resulta dos níveis de maturação psicológica da criança em **interação** com experiências com a língua escrita em seu contexto sociocultural – o desenvolvimento se faz *de dentro para fora*.

Aprendizagem – Processo pelo qual a criança, pela **mediação** de outros, adquire informações sobre a escrita e habilidades com a escrita, o que possibilita que formule e reformule conceitos a respeito da escrita – a aprendizagem se faz *de fora para dentro* (SOARES, 2020a, p. 52, grifos itálicos da autora, grifos negritos nosso).

À vista disso, considerando as necessidades de atividades lúdicas, interação e mediação do/a professor/a para promover o espaço no qual a criança seja protagonista e avance no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a partir dos pressupostos da psicogênese da língua escrita e da consciência fonológica; é que esta pesquisa buscou refletir sobre o impacto que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) causou

no desenvolvimento do aprendiz, uma vez que o ERE impossibilitou a mediação do/a alfabetizador/a, a partir das interações sociais.

Sabemos que em uma turma, principalmente em uma escola pública da rede municipal, as crianças não são homogêneas, estão em níveis diferenciados de desenvolvimento de escrita consoante a teoria da psicogênese. Para que o/a professor/a consiga viabilizar um processo de alfabetização, aquele/a usa as interações como aspecto didático imprescindível. Além disso, a interação possibilita que a criança tanto seja protagonista quanto aprenda com o outro/a, uma vez que uma criança com determinado conhecimento consegue ajudar outra desprovida do mesmo conhecimento, atuando assim em sua zona de desenvolvimento proximal (SOARES, 2020a).

Por isto, reiteramos a nossa concordância com Magda Soares (2020b, s/p) quando afirma que:

O sistema alfabético de escrita é um artefato cultural complexo que a humanidade levou milhares de anos para inventar, a criança precisa, de certa forma, “reinventá-lo”, e isso acontece ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. O alfabetizador precisa conhecer bem o sistema de representação de fonemas em grafemas, acompanhar as possibilidades das crianças de compreender esse sistema complexo e bastante abstrato respeitando seu progressivo desenvolvimento cognitivo e linguístico, para assim poder orientar o processo de aprendizagem das crianças. **A interação entre criança e alfabetizador é essencial nessa orientação, e a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa** (grifo nosso).

Então, compreendemos que no contexto de isolamento social e de Ensino Remoto Emergencial que ocorreu na pandemia da Covid-19, as crianças não tiveram as condições necessárias para dar continuidade ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, dos pressupostos da psicogênese da língua escrita e da consciência fonológica. Primeiro, porque não tiveram um ambiente presencial interativo de acordo com esses fundamentos; segundo, porque o espaço online adotado pela rede pública escolar foi a ferramenta do *WhatsApp* que não permitiu um ambiente interativo *online* de maneira adequada, uma vez que as crianças não tinham aparelhos celulares ou dados de *internet* suficientes para acompanhar as aulas sincronicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas nessa pesquisa bibliográfica e documental, consideramos a necessidade de se *alfabetizar letrando* para que a criança consiga avançar em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética; dessa maneira, ela precisa compreender os gêneros textuais que lhes são apresentados, de acordo com as demandas sociais, garantindo sua imersão na cultura escrita. Além disso, compreendemos que priorizar o método fônico para alfabetizar sem considerar outros fatores - condições cognitivas e linguísticas, níveis de habilidades fonológicas, procedimentos, hipóteses de escrita da criança etc -, dificulta o processo de apropriação do SEA, uma vez que a criança não tem condições e nem habilidades para entender a relação grafofonêmica.

Como professora alfabetizadora, entendemos a importância do conhecimento da teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) para acompanhar o desenvolvimento da criança em suas percepções, desvelamentos e criações de hipóteses a respeito da escrita. A fim de então, saber avaliar em qual nível de escrita a criança se encontra e mediar; promovendo espaços/experiências de socialização da cultura escrita, atividades diárias e sistemáticas que ajude-a a refletir sobre a palavra escrita e a pauta sonora correspondente (atividades de consciência fonológica) a fim de que possa continuar avançando nas diferentes interpretações e hipóteses dos níveis de escrita do SEA.

Percebemos que para trabalhar de forma adequada as relações entre níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita e habilidades de consciência fonológica durante o processo de alfabetização, deve-se considerar fundamentalmente os seguintes aspectos: dimensões da consciência fonológicas (lexical, silábica e fonêmica); processo de aprendizagem da criança se desenvolve da consciência lexical para a consciência silábica e só então atinge a consciência fonêmica; tipos de habilidades de consciência fonológica que precisam ser priorizadas no processo de apropriação da língua escrita; e ainda, necessidade de desenvolver *atividades lúdicas* em um *ambiente de interação* e *mediação* do/a professor/a.

Logo, inferimos que o ensino remoto emergencial causou impacto nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita devido a falta de condições e estrutura para tal. O que descreveremos ao decorrer do TCC, em nosso relato de experiência, a partir das coletas de dados de nossas vivências - como bolsista do no Programa Residência Pedagógica - de

ensino remoto através de grupo de *whatsapp*, de uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso: 31 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2º ano**: caderno do professor 1a e 2a etapa. Fortaleza: SEDUC, 2018. 144 p.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.47-p.69.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método fônico ou fonético. Glossário **CEALE**, s/d. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.49-69.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando? In:

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.71-p.88.

MORAIS, Artur Gomes de. Como promover, na sala de aula, a consciência fonológica de crianças falantes do português? In:_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, cap.1, p.131-220.

MORAIS, Artur Gomes de. O que é a consciência fonológica? Qual seu papel no aprendizado da escrita alfabética? In:_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, cap.1, p.29-76.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913>. Acesso em: 20 mai 2022.

MORAIS. Artur Gomes de. Análise Crítica da PNA (Política Nacional De Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. ISSN: 2446-8584. (Edição Especial). Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MORAIS. Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015. ISSN: 2446-8576. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/31>. Acesso em: 22 maio 2022.

MORAIS. Artur Gomes de. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In:_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. cap. 2, p.44-80.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. 1. ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/1-alfabetizacao-e-letramento.html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020a. 352 p.

SOARES, Magda. Pensar que se resolve a alfabetização com o método fônico é uma ignorância. Entrevista concedida a Ana Luiza Basilio. **Carta Capital**, 25 de Janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? **Futura**, 08 de setembro de 2020b. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 128.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 2003, v. 9, n. 52, p.1-7.

GT 04

**DESENVOLVIMENTO
E APRENDIZAGEM
EM CONTEXTOS DE
ALFABETIZAÇÃO**

EDLANE DE FREITAS CHAVES

Coordenação

APRESENTAÇÃO

A edição do IV Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, Linguagens e Letramentos – CONBRALE, realizado em novembro de 2022, propôs relevantes debates investigativos e reflexões científicas em torno do tema geral “Cultura Escolar em Tempos de Pandemia”, que teve foco de suas atividades os sujeitos formadores/formandos e a mediação de conhecimentos a partir do desenvolvimento de pesquisas e suas respectivas socializações apresentadas nos Grupos de Trabalho – GT’s.

Especificamente o GT - 04 intitulado “Desenvolvimento e Aprendizagem em Contextos de Alfabetização”, teve como objetivo reunir pesquisas, conclusões ou emendamentos e relatos de experiências que nos convidam a refletir temáticas que abordam o desenvolvimento infantil, a socialização, a interação, a afetividade, a construção das linguagens, a formação e os saberes docentes, os processos de letramentos e de alfabetização com crianças no espaço escolar, aspectos destacados nas publicações disponibilizadas nesta coletânea: “A consolidação da alfabetização: formação da criança letrada e alfabetizada; Aquisição da linguagem escrita: uma análise dos saberes do professor alfabetizador sobre a linguística textual; Análise pedagógica das dificuldades em leitura e escrita entre alunos matriculados no 4º ano do ensino fundamental; A importância das práticas de letramento e de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental; Vozes de crianças não alfabetizadas no contexto das pesquisas acadêmicas; A importância da língua portuguesa no ensino fundamental: caminhos para a cidadania; e, Gulliver na terra PIBID: entre o cair e o levantar da formação docente em tempos de pandemia”.

Os estudos também abordaram temáticas envolvendo a elaboração de materiais didáticos para o contexto escolar, no artigo “Produzindo para atender: desenvolvimento de materiais didáticos conectados com a realidade da escola pública jacareense”; bem como, abordou a relevância de compreender os fatores psicomotores no processo de desenvolvimento, aprendizagem e letramentos da criança, destacando as contribuições das estratégias psicomotoras nas práticas pedagógicas para a aquisição da língua escrita, na publicação

intitulada “As contribuições da psicomotricidade no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças na escola”.

Nesse sentido, convidamos vocês para apreciarem a leitura dos artigos que integram a coletânea deste e-book, composto por discussões e reflexões dos autores acerca das pesquisas e relatos envolvendo as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, com seus desafios e possibilidades.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.011

A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO DA CRIANÇA LETRADA E ALFABETIZADA

FRANCISCO JOEL NASCIMENTO DE MOURA¹

RESUMO

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos e com suas próprias especificidades, devendo então ser trabalhados de forma concomitante. Porém, ocorre o equívoco da separação dos dois processos. Logo, a alfabetização deve ter início no 1º Ano do Ensino Fundamental e se consolidar até o último ano do Ciclo de Alfabetização, o 3º ano (Brasil, 2012). Porém, muitos educando saem do Ciclo de Alfabetização sem estarem com a Alfabetização consolidada. Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza, tendo como objetivos específicos: descrever as estratégias pedagógicas usadas pela professora da turma; identificar se o ambiente escolar se trata de um ambiente alfabetizador e observar se a consolidação da alfabetização está se desenvolvendo em um contexto de letramento. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a entrevista como instrumento para a coleta de dados. Desenvolveu-se em uma escola pública municipal de Fortaleza – CE, localizada no bairro Bonsucesso. Desta forma, foi possível concluir, nesta pesquisa, alguns fatores que contribuem para que os educandos saiam do Ciclo de Alfabetização sem estarem com a alfabetização consolidada, e como a escola e o professor influencia neste fato.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Práticas pedagógicas, Ciclo de Alfabetização.

1 Professor substituto na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/FOR), Mestre em Educação e Pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Alfabetização e Letramento; joelmoura.prof@gmail.com.

INTRODUÇÃO²

A Educação Básica, direito de todos e dever do Estado, é assegurada pela Lei 9.394/96 e

Tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p. s/p)

Sendo obrigatória, a escola se torna um agente relevante na formação social da criança e elas passam então a ter direitos de aprendizagens, dentre esses direitos está o ensino da leitura e da escrita, haja vista que no inciso 1º do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” é um dos objetivos para a formação básica do cidadão.

Está positivada na LDB a necessidade da alfabetização, mas a lei não especifica uma idade, deixando aberta muitas possibilidades de realização, entrando então o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que tem como sua principal meta alfabetizar todas as crianças brasileira até os 8 (oito) anos de idade, ou seja, final do Ciclo de Alfabetização que tem início no 1º ano do Ensino Fundamental e se estende até o 3º ano.

No PNAIC, os conteúdos são organizados em Eixos Estruturantes no qual os conhecimentos devem ser trabalhados de maneira a Introduzir, Aprofundar e Consolidar determinado conhecimento ou capacidade dentro de todo o Ciclo de Alfabetização, em que

[...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. (BRASIL, 2012, p. 31).

Eis então que surge o problema a ser abordado nesta pesquisa: a enorme dificuldade no domínio da leitura e da escrita dos educandos que

2 Esta produção origina-se do Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) do autor referente ao curso de Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia no segundo semestre de 2017.

já passaram do Ciclo de Alfabetização. Problema este identificado a partir da experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que é executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Através do Programa, foi possível a inserção dentro de uma sala de aula da Educação Básica na escola pública, o que possibilitou observar educandos fora do Ciclo de Alfabetização, ou seja, dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, estes apresentaram enorme dificuldade no domínio da leitura e da escrita. Porém, o intuito da pesquisa foi de identificar a causa de o educando deixar o Ciclo de Alfabetização sem a alfabetização está consolidada.

Então, sabendo que as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do 3º ano, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza? Para esta problemática elencamos as seguintes questões: quais fatores levaram os educandos a não desenvolverem a capacidade e o domínio da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização? Quais estratégias pedagógicas são usadas pelos educadores a fim de consolidar o conhecimento ou capacidade do educando tratando-se do processo de alfabetização? O ambiente escolar no qual a criança do último ano do Ciclo de Alfabetização está inserida trata-se de um ambiente alfabetizador? A consolidação da alfabetização no 3º ano está acontecendo em um contexto de letramento?

Tomando por base os problemas apresentados, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza, que tem como objetivos específicos descrever as estratégias pedagógicas usadas pelos educadores da instituição no ano final do ciclo de alfabetização, identificar se o ambiente escolar no qual a criança está inserida trata-se de um ambiente alfabetizador e, observar se a consolidação da alfabetização está se desenvolvendo em um contexto de letramento.

O interesse nesta pesquisa surgiu em perceber como os professores das séries fora do Ciclo de Alfabetização (4º e 5º anos) tinham que se desempenhar para trabalhar os conteúdos regulares para a turma e aplicar atividades para tentar fazer com que educando com dificuldades no domínio da leitura e escrita não ficassem para trás, sendo que mesmo sem a alfabetização está consolidada o educando deixou o Ciclo de Alfabetização.

A metodologia desta pesquisa se deu através de pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo e entrevistas como instrumento de dados

buscando caracterizar o processo de alfabetização e responder a problemática aqui levantada.

METODOLOGIA

Para que fosse possível chegar ao objetivo desta pesquisa foi utilizando a pesquisa bibliográfica, observações e entrevistas como instrumento para a coleta de dados. Para Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...] o Pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p 122).

As observações e entrevista foram realizadas em uma Escola de Ensino Infantil e Fundamental da Rede Pública de Fortaleza, localizada no bairro Bonsucesso, tornando então esta, uma pesquisa de campo, que para Severino (2007):

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. (SEVERINO, 2007, p 123).

Na entrevista foi feito um questionamento aberto que pretendia levantar informações quanto às dificuldades da professora, sua compreensão acerca do processo de alfabetização, atividades diferenciadas planejadas aos sujeitos ainda não alfabetizados e as estratégias pedagógicas utilizadas. Logo que, a função do questionário é conhecer a opinião dos sujeitos pesquisados sobre o assunto em estudo (SEVERINO, 2007).

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA, UM OLHAR PARA ALÉM DA ESCOLA

Conhecemos como analfabeto funcional aquele que sabe ler e escrever, porém não consegue compreender nem interpretar diferentes tipos de textos, essa forma mecânica de decodificar os sons e as letras não garante mais uma interação plena na sociedade, pois é necessário que o sujeito compreenda o uso das palavras em diferentes contextos.

Algumas décadas atrás era apenas necessário que o sujeito soubesse escrever seu próprio nome, pois era preciso apenas para votar; atualmente, saber apenas ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, não é mais suficiente para atender o que a sociedade procura.

Para Soares (2004), se uma criança sabe ler, porém não consegue realizar a leitura de um livro, uma revista ou um jornal, e sabe escrever, mas não é capaz de escrever uma carta, ela é alfabetizada, porém não é letrada.

Logo, o sujeito está inserido em uma realidade, e nesta mesma realidade a escola se encontra, desta forma, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita não pode ser considerado fora desta realidade e não o preparar para além dos muros da escola.

Porém o letramento, bem como a alfabetização não tem seu início na escola, mas também quando o sujeito começa a ter contato social que lhe possibilitam uma compreensão e leitura de mundo, como afirma Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2000, p. 11).

Deste modo, se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, um sujeito pode ser letrado, mas não alfabetizado. Vejamos bem, uma pessoa já adulta, pode não saber ler nem escrever, porém isso não impede que ela venha adquirir conhecimentos. Logo que a mesma pode pedir para que leiam pra ela, para que escrevam pra ela. A mesma não codificar e decodificar, mas compreende as funções da mesma, o que não impede que faça as suas leituras de mundo.

Porém, já discutimos aqui o conceito de letramento e a origem dessa nomenclatura. Agora o foco é compreender como ser alfabetizado e não ser letrado influencia diretamente na vida do sujeito, e como as escolas podem contribuir com essa prática, principalmente na sociedade que não aceita mais pessoas alfabetizadas, mas necessita de pessoas que compreendam as palavras e os seus usos em diferentes contextos.

A Importância da Escola no ensino da língua escrita

Sabemos que uma criança não é uma “tábua rasa”, logo que a mesma está cheia de hipóteses, teorias e ideias desenvolvidas em suas experiências e imersão no contexto social.

Ao se tratar da língua escrita, as crianças já organizam hipóteses acerca de sua compreensão sobre o sistema alfabético de leitura e escrita. Como afirma Manury Curto (2000)

No que se refere à linguagem escrita, essas idéias referem-se ao ato de ler e de escrever; ao conteúdo do que se pode ler ou escrever; a hipóteses e teorias sobre o que são as letras, as características gráficas da escrita e sua relação com o objeto que representam. (CURTO, 2000, p. 63).

Porém as hipóteses não garantem que a criança aprenda espontaneamente a língua escrita. Diferente da oralidade que as crianças aprendem a falar apenas pela imersão no contexto social, oral e familiar que segundo Curto (2000) não é preciso nenhum método especial de ensino para a aprendizagem da fala, contanto que não haja nenhuma condição auditiva ou física, a língua escrita precisa ser ensinada de forma intencional e explícita. Ao se tratar da língua escrita, para Vigotski (2007):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

Logo, é possível afirmar que o aprendizado é significativo e importante para o desenvolvimento da pessoa, pois possibilita ao sujeito mais um modo para se relacionar com outros. Então, para Vigotski (2007), aprender a escrita é um processo complexo que se tem início com a criança antes do primeiro contato com o professor para lhe ensinar como formar as letras.

Para Curto (2000, p. 64) “uma das funções capitais da escola é, justamente, a função de alfabetizar a população, ou seja, possibilitar o acesso à cultura escrita”. Porém, Soares (2005, p. 22) ressalta que “[...] a escola

valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela”. O que não há como duvidar que tal ação tornasse difícil o ensino e a aprendizagem. Logo que, como falamos antes, as crianças não são uma “tábua rasa”, são sujeitos produtores de cultura como qualquer outro, pois estão inseridas em um contexto social e apresenta conhecimentos prévios capazes se expressarem através da oralidade.

Mas qual o papel a escola deve assumir? O de alfabetizadora, visando apenas à aprendizagem da leitura e da escrita do sujeito, sem considerar sua classe social e conhecimentos prévios? Ou o de uma instituição Social e Política capaz de transformar a realidade do sujeito levando em consideração que nem todos têm a mesma oportunidade nem a mesma imersão no contexto social?

Contudo, surge outro questionamento: mas se o papel da escola não é só alfabetizar e transmitir os conteúdos de forma sistemática sem considerar a classe social ou conhecimentos prévios, quais são?

Sabemos que a escola não é o único espaço alfabetizador e que se tem acesso com o mundo escrito, que por sua vez está em todos os lugares. Porém, não são todas as crianças que têm as mesmas oportunidades de usufruir de espaços que lhes proporcionem o desenvolvimento, não só da alfabetização, mas o de letramento.

Para que o sujeito se desenvolva em sua plenitude na língua oral e escrita é necessário que a escola assuma um papel político importante. O de além de alfabetizar, proporcionar oportunidades que coloquem o educando frente possibilidades de conhecer textos que circulam na sociedade e não apenas textos didáticos. Possibilitar o acesso a toda uma cultura letrada que instigue nele a compreensão e interpretação de forma que a leitura possa vir a causar uma transformação social no indivíduo.

Haja vista que a função social da leitura e escrita não está apenas na interpretação e compreensão de textos escritos, mas na leitura de mundo através de filmes, imagens, desenhos e compreensão da sua realidade social.

O papel do professor no ensino da leitura e da escrita

A partir de meados do século XX com a teoria sociointeracionista surgiram diversas teorias acerca da alfabetização, mas os métodos para aplicá-los ou não são conhecidos nem disseminados do meio docente, ou não existem.

Claro, como educador e pesquisador, sabemos que há diversas propostas de atividades e metodologias a serem trabalhadas para

a alfabetização de forma construtiva e reflexiva, porém atividades e metodologias essas que não chegam ao acesso de todos os docentes da educação básica, ou por falta de investimento do Estado, ou por comodismo do profissional de educação.

Para ficar mais claro, vamos voltar e dar sequência ao que falamos anteriormente: que a aprendizagem da língua oral se dá através do contato direto com o meio social e familiar o que necessariamente não necessita de um método especial para o seu ensino.

Mas ao se tratar da escrita, as crianças por mais que já tenham suas hipóteses construídas, não aprendem sozinhas, é necessária a figura de um mediador nesse processo, como afirma Curto (2000, p. 32.) “As crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente, porque *alguém* as põe em situação de pensar”. Esse “alguém” citado por Curto é a figura do professor. Que para ele é “protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos”. (p. 32).

Curto (2000) vem afirmar que o professor é o responsável por decidir o que vai ser ensinado, conteúdos, materiais metodologia e avaliação. Em partes é possível se concordar. Porém, os conteúdos e o que vai ser ensinado é algo preestabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, documento organizado pelo governo. Cabendo então ao professor adequar isso a realidade da escola, do aluno e da comunidade, através das metodologias e avaliações para tornar uma aprendizagem significativa. Algo afirmado posteriormente pelo autor:

Uma concepção moderna da tarefa do professor, tal como se coloca nas novas propostas educativas, requer não apenas aplicar certas fórmulas preestabelecidas, como também o exercício profissional competente, que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade (CURTO, 2000, p. 92).

Considerando então isto para que os alunos aprendam reflexivamente, Curto (2000) afirma que o professor:

- Tem bem claro o que as crianças devem aprender: divide e organiza os conteúdos.
- Decide e organiza atividades abertas, com sentido, que permita a reflexão, que possam ser abordadas por todos os alunos, apesar de sua diversidade, já que admitem respostas pessoas diversas...
- Oferece-lhes os materiais – físicos e mentais – necessários para resolver com sucesso um problema.

- Oferece-lhes a ajuda de que necessitam: nem mais, nem menos.
- Compreende seu pensamento e parte dele para avançar.
- Estimula-lhes, apóia-lhes, faz com que confiem em si mesmos, avalia com justiça seu esforço, solicita-lhes o maior esforço... possível (CURTO, 2000, p. 93).

É necessário que o professor (re)construa sua prática, buscando sempre estudar e se apropriar do conhecimento e distinguir o que pode atender seus educandos levando em consideração toda a sua bagagem de conhecimentos prévios e a realidade social em que estão inseridos, para que assim, os mesmos tenham uma oportunidade real de se desenvolverem e se expressarem.

E para que isso aconteça é necessário que nós educadores estejamos sempre em busca de conhecimento, para que mudemos nossa prática, nossa pedagogia e nossas metodologias de trabalho, garantindo nosso papel de mediador na construção e reconstrução de sujeitos críticos e reflexivos.

Práticas sócias de leitura e escrita em foco

Em meados dos anos de 1980 houve o surgimento de muitas pesquisas relacionadas às práticas de letramento no dia-a-dia das pessoas e a apropriação social da leitura e da escrita nos diversos grupos sociais. Logo, essa apropriação está diretamente ligada aos interesses dos indivíduos ou de seus respectivos grupos. Tais pesquisas vêm discutindo que leitura e escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais nas quais estão inseridas (Kleiman, 2001).

Segundo Kalman (2004), a alfabetização, pode ser entendida como um mosaico de práticas sociais que variam em função do contexto de usos. A leitura e a escrita sempre ocorrem em contextos específicos, em situações complexas, em dimensões interativas, históricas, políticas e ideológicas. As práticas de alfabetização nem sempre são capazes de promover a inserção dos educandos em processo de alfabetização na cultura da leitura e da escrita.

No processo de alfabetização é necessário considerar que as práticas de leitura se relacionem com os objetivos de quem almeja ler. Daí você pensa que uma criança não tem um objetivo para desejar a aprender a ler; o engano começa em achar isso, pois as crianças estão inseridas em

um mundo de leitura e o seu contato é frequente, levando a curiosidade de saber até o que está escrito em uma placa.

Desta forma, estas não devem ser as únicas justificativas para a aprendizagem da leitura e escrita, pois a comunicação escrita não se trata apenas para fins pessoais. Segundo Freire (2000):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (2000, p.11).

Desta forma, o ato de ler, deve ser um ato crítico, de maneira que o sujeito que está aprendendo a ler e a escrever deva ser considerado como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio das interações atreladas a ele que se construirão o contexto.

Logo, podemos considerar que a educação, enquanto prática social, não deve ficar restrita ao livro didático de forma teórica e sem compromisso com os aspectos da realidade em que os educandos estão inseridos, pois educar não é apenas proporcionar a aquisição de conhecimento um ato político. De acordo com Freire:

(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem (FREIRE, 2000, p. 58).

Então, quando os educandos são considerados como sujeito da própria aprendizagem, “seres fazedores, transformadores”, nas palavras de Paulo Freire, adquirem consciência de que sabem e podem transformar o que está posto. Deixam de serem sujeitos passivos e a alienados e passam a se constituírem como seres políticos.

Para Freire, o diálogo é necessário em qualquer prática social, pois consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto sujeitos inseridos em uma determinada prática social, logo que segundo Freire (1996):

(...) a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que

pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 42).

O educando não deve ser um simples objeto nas mãos do professor, como se fosse um papel em branco. Isso é o que Freire (1996) chama de “educação bancária”, ou seja, o educando, ao receber de forma passiva os conhecimentos, torna-se um depósito do educador, um papel em branco que o professor pode escrever o que quiser. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p. 52).

Desta maneira, é dever do professor proporcionar aos educandos um discurso diverso, amplo e plural, trabalhando com diferentes textos que lhe possibilite abordar conscientemente as variadas formas de uso da leitura e da escrita. Não somente nas atividades de leitura, mas também nas de escrita é fundamental que os alunos possam ir compreendendo e penetrando na organização da linguagem escrita socialmente relevante. Como nos diz Kalman (2004):

Alfabetizar-se em um sentido amplo - é aprender a manipular e utilizar a linguagem deliberadamente para participar em eventos socialmente valorizados - implica tomar parte em situações geradoras de leitura e escrita onde estas práticas são mobilizadas e utilizadas (KALMAN, 2004, p. 25).

O compromisso de selecionar materiais de leitura para os educandos, não é uma tarefa fácil, pois consiste em considerar as peculiaridades de cada um. Nesta escolha, são levadas em consideração as diferentes concepções sobre a aprendizagem.

Desta forma, no decorrer do tempo em que o educador tomar consciência de sua posição política frente aos seus educandos e articula conteúdos relevantes e significativos dentro de uma prática pedagógica também significativa, dissocia-se da função tradicional de que é apenas mais um professor transmissor de conteúdos e como consequência, de um simples repetidor de exercícios do livro didático. Assim, estará transformando o ensino da leitura e da escrita em algo significativo. Logo, uma

prática significativa depende do interesse do professor em planejar as suas aulas de forma coerente.

O educador então deve estimular no educando o pensamento crítico, de maneira que o mesmo possa agir na sociedade como um indivíduo pensante e questionador. Logo que, atualmente, podemos considerar que o conhecimento é uma das necessidades para se conquistar oportunidades de trabalho e renda, pois como foi dito anteriormente, saber ler e escrever, não é mais apenas o necessário.

Caracterizando a Escola

A escola em questão foi fundada em 1973 e é mantida pela prefeitura de Fortaleza. Atende estudantes oriundos do bairro em que se localiza e de diversos bairros próximos a escola; oferta desde a educação infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental em seu período diurno, e noturno oferta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - E.J.A. Funcionando em três períodos: Manhã, tarde e noite.

O espaço físico é não bem amplo, mas se encontra em boas condições. É composto por 8 salas de aulas, sala de coordenação, sala de vídeo, almoxarifado, sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, Laboratório de Informática, 1 parquinho para os alunos, sala dos professores, cantina, quadra poliesportiva, banheiros e bebedouros.

Quanto aos recursos destinados à escola, são oriundos do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e do Plano de Manutenção do desenvolvimento da Escola – PMDE em que as verbas vão de maneira direta para a escola e cabe a ela definir quais suas necessidades na aquisição de bens pedagógicos e bens materiais.

Ao adentrar a sala de aula foi possível perceber que é um espaço amplo e que comporta muito bem seus alunos. A turma é composta por 29 alunos e se organizam em fileiras; seu espaço é arejado haja vista que só funciona 1 dos 3 ventiladores que estão presentes.

Nas paredes da sala de aula não se encontram nenhuma produção das crianças, apenas materiais impressos ou feitos pela professora, como: alfabeto ilustrado, um pequeno mural de gêneros textuais e algumas figuras impressas pintadas pelas crianças, apenas.

O cantinho da leitura (uma prateleira na parede que continha esse nome) não se encontrava nem dez livros. Posteriormente, foi possível perceber que os livros para serem trabalhadas a leitura e a interpretação ficavam com a professora que disponibilizava para as crianças apenas

uma vez a cada quinze dias, onde as crianças respondiam perguntas já elaboradas em um caderno disponibilizado pela prefeitura.

Professor em Foco

Antes de adentrar a sala de aula da professora, foi realizado um questionário aberto (apêndice A) com a mesma, buscando conhecer um pouco da sua rotina, práticas e dificuldades em sala de aula e na escola; a professora foi bem solícita e aceitou responder os questionamentos sem nenhuma hesitação.

Foi questionada para a docente, qual a principal dificuldade enfrentada por ela, enquanto professora do terceiro ano do ensino fundamental? Pra ela, é a falta de base das crianças, pois segundo ela, no segundo ano é frisado muito o português, o que deixa um pouco de lado a matemática. Continua ainda a falar que a defasagem começa no infantil, pois não é voltada para alfabetizar as crianças, alegando que deveriam chegar ao terceiro ano já tendo o domínio da leitura e da escrita.

Além disso, a professora põe culpa na família pela falta de motivação e acompanhamento em casa, logo que muitas crianças tem um nível excelente, enquanto outras, as que não têm o acompanhamento da família, segundo ela são as que mais têm dificuldades. Mesmo assim, diante dessa situação, a professora não deveria deixar de se dedicar, haja vista que segundo Guedes e Sousa (2007):

(...) nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito (GUEDES & SOUZA, 2007, p. 19).

Ainda durante sua fala em resposta a pergunta, a professora alega que dentre essas crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, são as crianças “especiais”, que segundo ela, não tem diagnóstico, porém ela percebe que elas são “especiais”.

Com estas crianças a professora tem um caderno que lhe pertence, onde coloca atividades de acordo com o nível deles, segundo ela, chamando-os todos os dias para praticar a leitura de palavras ou frases e realiza o teste da Emilia Ferreiro com bastante frequência para acompanhar seu desenvolvimento, mas alega não está mais surtindo efeito, pois as crianças decoram as palavras o que acaba não validando o texto, logo que fora das palavras do teste a dificuldade ainda é grande.

Foi lhe questionado como ela, enquanto professora do último ano do Ciclo de Alfabetização compreendia o processo de alfabetização. Sua resposta é imediata: Não sou professora alfabetizadora. Que está no terceiro ano após uma reunião, mas que sempre está do quarto, pois dos 13 anos em que leciona 10 anos foram no quarto ano. Relata que no começo da profissão já ensinou o segundo ano, mas não se considera uma boa alfabetizadora, mas dava seu jeito aqui e ali, citou.

Voltando então a repetir que o processo de alfabetização deveria ter início no infantil e ser gradativo, pois se começasse no infantil, os alunos não chegariam ao segundo ano sem conhecer as letras, como cita ela já ter presenciado casos assim, alegando que as crianças não vão começar a ler de forma automática ao saírem do primeiro ano.

A ser questionada quanto às atividades diferenciadas para as crianças alfabetizadas e não alfabetizadas, relatou que, em um dos seus dias de planejamento pega seu caderno com atividades elaboradas por ela e retira do horário de recreação mediante a autorização dos pais para dar “reforço” para essas crianças que não estão com a alfabetização consolidada.

De acordo com a Professora, das 29 crianças da turma, 12 ainda não estão com completamente alfabetizadas, essas nove em que a professora aplica as atividades diferenciadas, segundo ela estes alunos da turma, nenhum são “especiais”, pelo menos já não tem mais certeza, lembrando que anteriormente alegou que os que tinham maior dificuldade eram “especiais”, agora já diz que não tem certeza, pois não pode afirmar nada, mas percebe “certas coisas”.

Durante este momento, a professora mostrou seu caderno de atividades que usa com as crianças que tem dificuldades, nele há o nome das crianças em determinadas páginas e vários testes de nível silábico realizado com cada criança. Os testes são datados desde o mês de janeiro à junho, e as palavras usadas no teste são sempre as mesmas para as crianças e nos testes subsequentes.

A professora relata casos de alunos que não conseguiam escrever nenhuma palavra, agora já memorizava e conseguiam, o que a faz voltar

a dizer que o teste não serve tanto quanto deveria, pois diz que a criança consegue fazer o teste e acertar, mas quando é necessário que escreva com autonomia, não consegue.

Será que a professora não consegue perceber que a “solução” para esse “problema” está nas suas próprias palavras? Haja vista que relata que o teste não serve, pois as crianças decoram. Sendo que a solução para avaliar de forma eficaz é a troca constante das palavras.

Aluno em foco

A turma de 3º ano em questão contém 29 educandos, dentre esses 12 apresentam dificuldades em leitura e escrita, número esse estimado pela professora. Porém, era necessário que esse número fosse averiguado, necessitando analisar o nível de leitura e escrita de todas as crianças da turma.

A aprendizagem da leitura e da escrita, como já vimos, é uma condição necessária para o desenvolvimento do sujeito na sociedade atual, logo que deve satisfazer suas necessidades e assim possibilitar um envolvimento às práticas sociais. Assim, ao se tratar sobre o aprendizado Vigotski (2007) no diz que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 117).

Para realizar esse diagnóstico, foi utilizado o teste de nível silábico da Emília Ferreiro para analisar a escrita, e um instrumento para analisar a leitura (apêndice C). Das 29 crianças matriculadas na turma, foi possível analisar o nível de 28, pois uma das crianças não esteve presente quando os testes foram realizados. Desta forma, foi possível chegar aos resultados a seguir.

Primeiramente foram observadas algumas aulas, dentre ela, a mais significativa e diretamente ligada ao tema da pesquisa, tratava de uma “roda” de leitura, que não era exatamente uma roda, pois as crianças estavam em seus lugares sentadas e em fileiras.

A roda de conversa trava-se da leitura de textos contidos no livro didático, escolhidos para serem feitas na frente da turma com o auxílio de um microfone. O incentivo dado pela professora era o sorteio de algum prêmio no final de um determinado período estipulado por ela.

As rodas ocorrem semanalmente ou quinzenalmente de acordo com a necessidade. Os alunos ficam a vontade para fazer a leitura ou não. Porém, ao final da leitura de cada criança, a professora dá nota para cada um, e os que têm a melhor nota podem participar do sorteio para concorrer ao prêmio trago por ela.

Com isso, é possível destacar dois equívocos com essa prática, logo que o estímulo deveria agradar aos que veem melhorando e não “punir” os que não conseguiram, logo que esse incentivo pode causar um desestímulo aqueles que tiveram coragem de participar. Outro equívoco está na escolha apenas de textos contidos no livro didático, pois segundo Klein (2003):

A leitura deve contemplar uma tipologia variada: textos informativos, narrativos, narrativo-descritivos, normativos, dissertativos, de correspondência, textos argumentativos, textos literários, em prosa e em verso, textos lúdicos, textos didáticos, textos publicitários, entre outros, buscando promover o conhecimento da função social e dos mecanismos constitutivos de cada tipo (KLEIN, 2003, p. 34).

Ao analisar a leitura e a interpretação das crianças com o instrumental (apêndice C) foi possível concluir que 17 conseguiram ler e entender o que leu, de maneira a compreender sobre o que o texto tratava. As crianças que não conseguiram ler o texto leram as frases; dessas, 5 conseguiram ler e compreender o que estava escrito, e das outras 6 crianças que não conseguiram ler o texto ou as frases, desses, 4 conseguiram fazer a leitura de palavras, não todas, a maioria foram as dissílabas e as monossílabas, os outros 2 conseguiram apenas reconhecer algumas letras e sílabas das palavras, mão são conseguiam realizar a leitura.

Com o teste silábico da Emília Ferreiro, foi possível constatar que as mesmas crianças que conseguiram ler e interpretar o texto, são as mesmas que estão no Nível Alfabético. As crianças que, de acordo com as características analisadas no teste, estão no Silábico Alfabético são as mesmas que conseguiram ler e compreender as frases. Já as crianças que só conseguiram fazer a leitura de algumas palavras, às características de seus respectivos testes aprontam para um nível Silábico, de modo que

as duas crianças que só reconheceram algumas letras e sílabas, ainda se mostram no Pré-silábico em transição para o silábico.

Logo, a quantidade de crianças que não estão com a alfabetização consolidada e foi possível confirmar, são 11 das 28 crianças analisadas, número esse que quase coincide com o número apresentado por ela, haja vista que não coincidiu, pois, uma criança não esteve presente para realizar os testes, que segundo a professora, está criança seria uma das que tem dificuldades na leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo este trabalho foi estruturado de maneira a facilitar a compreensão e apropriação do conhecimento acerca da alfabetização e letramento, expondo de maneira bastante explicativa a visão dos autores trabalhados relacionando de maneira direta com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

Foi elencado como o objetivo geral da pesquisa: analisar o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza, e também como objetivos específicos descrever as estratégias pedagógicas usadas pelos educadores da instituição no ano final do ciclo de alfabetização, identificar se o ambiente escolar no qual a criança está inserida trata-se de um ambiente alfabetizador e, observar se a consolidação da alfabetização está se desenvolvendo em um contexto de letramento. Assim, podemos concluir que os objetivos foram alcançados de maneira satisfatória, por mais que os resultados poderiam ter sido melhores.

Ao analisar o processo de consolidação da alfabetização da escola em questão foi possível retratar e descrever as estratégias pedagógicas usadas pela professora, estratégias pedagógicas que poderiam ser mais bem planejadas e estudadas para garantir uma aprendizagem mais eficaz e significativa para as crianças, pois sua maior preocupação era manter a sala em ordem e as crianças em seus devidos lugares.

Por se tratar do último ano do Ciclo de Alfabetização, momento em que as crianças deveriam estar consolidando os conhecimentos acerca da leitura e da escrita, podemos dizer que as atividades realizadas e propostas não eram adequadas. Pois, como vimos anteriormente, segundo Curto (2000), a criança precisa aprender e refletir sobre, mas para isso é necessário “Oferece-lhes os materiais – físicos e mentais – necessários para resolver com sucesso um problema”. Algo que não foi possível identificar na prática da professora da turma, haja vista que a mesma não

lhes apresentava materiais que poderiam ser encontrados no dia-a-dia das crianças e que tivesse alguma forma de a criança atribuir um significado a leitura e a escrita do objeto em estudo, logo que a professora só lhes apresentava materiais didáticos prontos, baseados apenas no livro didático.

Analisando o ambiente escolar buscando responder se trata-se de um ambiente alfabetizador, podemos concluir que não, o espaço escolar dentro e fora da sala de aula não tratasse de um ambiente alfabetizador, pois para uma escola de Ensino Fundamental que atende do Infantil ao 5º ano do ensino fundamental, seu espaço e suas salas de aula, principalmente a do 3º anos, turma tratada na pesquisa, seu espaço não contém materiais necessários para auxiliar na alfabetização, haja vista que as crianças necessitam ter um contato maior com a cultura escrita na escola do que fora dela. Então, na organização do espaço escolar devia conter produções escrita das crianças, textos em que elas podem ter o contato fora da escola, cantinhos da leitura que atendam a demanda entre outras.

De maneira resumida, podemos dizer que o letramento é a função social da leitura e da escrita, ou seja, é dar e saber o significado da leitura de mundo e da palavra em diversos contextos sociais. Sabendo disso, ao observar se a consolidação da alfabetização se desenvolvia em um contexto de letramento, infelizmente mais uma vez a resposta é: não. Como já foi retratado, o espaço escolar não oferecia as crianças um espaço que lhes proporcionassem se desenvolverem em um contexto letrado, logo que o máximo que poderíamos encontrar tanto na sala de aula quando na escola eram alfabetos ilustrados nas paredes.

Logo, a problemática desta pesquisa estava em averiguar quais fatores levam os educandos a saírem do Ciclo de Alfabetização sem desenvolverem a capacidade e o domínio da leitura e da escrita, diante de tudo, podemos concluir que a alfabetização e o letramento não são métodos, são um conjunto de situações e práticas que levam ao mesmo a se desenvolver, assim a ausência dessas situações aumenta a possibilidade das crianças não desenvolverem plenamente o domínio da leitura e da escrita, situações essas que não se pode constatar presente na rotina das crianças da turma em questão. Porém, isso não significa que todas as turmas de 3ºs ano ocorrem o mesmo, haja vista que os professores e a escola podem realizar e propor situações para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

Guedes, P. C; Souza, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In I. C. B. Neves *et all.* (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: A participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos de leitura e de escrita. In J. Paiva & I. B. Oliveira (Org.), **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p.15-61.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman (Org.), **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento:** o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARUANY CURTO, Lluís. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In V. M. Ribeiro (Org.), **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global. 2001. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema de três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr., 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto 2005.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.012

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

WAGNER BELO¹
LAÍS ALMEIDA MASCARENHAS²
INGRID XAVIER RIBEIRO DA SILVA³

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma ação de pesquisa aplicada de natureza extensionista desenvolvida nas dependências do campus Jacareí do Instituto Federal de São Paulo que visa aproximar a formação acadêmica da realidade das escolas integrantes da Rede Municipal de Educação. Tomando como referência um suporte conceitual advindo da linguística aplicada e das teorias da educação, através de uma abordagem imersiva, tratou-se de identificar problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de alunos de um quarto ano do ensino fundamental e de propor atividades que pudessem complementar e dialogar com a formação recebida no ambiente escolar.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Transposição didática, Extensão acadêmica.

1 Doutor, Professor do Instituto Federal de São Paulo/Campus Jacareí - SP, wagner.belo@ifsp.edu.br ;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP - SP, lais.mascarenhas@aluno.ifsp.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP - SP; ingrid.xavier@aluno.ifsp.edu.br.

INTRODUÇÃO

O processo de reconhecimento das fragilidades existentes no contexto da alfabetização e letramento escolar não se trata de uma novidade dentro das discussões atualmente conduzidas. Desde longo tempo, e a partir de múltiplas óticas, entende-se que a escola exerce um papel fundamental no processo de formação do cidadão e é importante que as práticas pedagógicas adotadas entendam e reconheçam as formas de contribuição que impactem positivamente na vida dos estudantes. Nesta linha, as práticas adotadas no contexto da escolarização formal precisam estabelecer um constante diálogo com as reflexões relacionadas com a temática de desenvolvimento de propostas didáticas e desenho de materiais para o contexto formal de escolarização.

Cagliari (1985) enfatiza que a alfabetização é um grande momento na vida do indivíduo. Segundo o autor, trata-se de uma fase decisiva em uma jornada longa e árdua que implica a ativação de hipóteses vinculadas à leitura e à escrita, destacando competências, saberes e diferentes formas de conhecimento e aprendizagem. Neste sentido, a produção de materiais didáticos que deem suporte ao desenvolvimento de práticas pedagógicas precisa estabelecer uma interlocução ativa e direcionada que impactem na formação dos sujeitos envolvidos, otimizando tanto as propostas didático-pedagógicas implementadas, como também os saberes vinculados.

Neste contexto, o trabalho de desenvolvimento de propostas e materiais didáticos conectados com a realidade da escola contemporânea é uma preocupação constante no contexto educacional e a área temática da língua portuguesa não poderia se privar deste universo. Desde muito, os campos ligados à educação, à pedagogia e à produção de matérias vêm desenvolvendo reflexões sobre como estabelecer propostas didáticas que promovam uma maior integração dos saberes com os educandos, provocando uma nova relação do estudante com o conhecimento formal desenvolvido na escola.

Especificamente na área de ensino de língua materna, as contribuições advindas da Linguística Aplicada aportaram um novo olhar para o processo de ensino/aprendizagem. Se antes o ensino da gramática normativa e da leitura em um padrão de memorização, vocalização, reprodução automatizada ou decodificação assumia uma posição central nos programas didáticos, na atualidade a percepção é que a função da língua ultrapassa as marcações impostas pelas classificações gramaticais, se centrando na importância que o desenvolvimento das capacidades

discursivas pode provocar nos educandos. Neste cenário atual, valoriza-se o uso da língua como instrumento de autonomia, emancipação e instrumento de efetiva comunicação, em detrimento à memorização de regras gramaticais fora de um contexto de utilização, fator este outrora reconhecido como importante e fundamental na aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar (Brasil, 1998).

Por mais que os estudos linguísticos venham passando por um processo de profundas mudanças e alteração de paradigmas, tais alterações não conseguem chegar até o contexto escolar com a mesma velocidade. Em muitos casos, a escola regular ainda adota propostas pautadas em procedimentos normativos e com pouca aderência na realidade situacional vivida pelo estudante. Em muitos casos, ela se torna desmotivadora, pouco dialógica e que gera um limitado impacto na vida do educando.

Diante do cenário acima apresentado, o presente trabalho trata de expor uma ação, desenvolvida no contexto da formação de futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental, através de um curso de licenciatura em Pedagogia ofertado pelo campus Jacareí do Instituto Federal de São Paulo, que se propõe estabelecer uma conexão entre a formação docente, a pesquisa acadêmica, a aula de língua portuguesa administrada nas séries iniciais do ensino fundamental e a realidade da escola pública na cidade de Jacareí, local onde o campus do IFSP está localizado.

Partindo do princípio de entendimento da indissociabilidade entre a formação docente e as práticas pedagógicas, busca-se tecer reflexões sobre a importância do estabelecimento do diálogo entre as instituições ofertantes de cursos superiores responsáveis pela formação docente e a realidade existente nas escolas de ensino fundamental regular.

Espera-se, com isto, tanto fomentar uma discussão sobre importância da formação docente preocupada com a transposição didática dos conceitos teóricos adquiridos para a realidade escolar, como também provocar motivações comportamentais que impactem na relação do estudante do ensino fundamental com o ensino/aprendizagem no ambiente escolar formal.

DISCUSSÃO, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

Ao se refletir sobre as implicações da escola e da educação pública, faz-se necessário entender a complexidade que envolve esta área de atuação. Podemos concentrar nossas atenções desde a importância que

a instituição exerce sobre a formação cidadã, como também direcionar nosso olhar a entender as dificuldades que os espaços escolares enfrentam para tornar o ensino mais significativo, relevante e impactante para população atendida.

Ainda que a instituição escola seja socialmente reconhecida e validada como altamente relevante e impactante na sociedade, em inúmeras situações, tanto docentes como discentes se veem pouco motivados a participar efetivamente do processo de construção de saberes.

No contexto escolar, é comum, por um lado, se deparar com um discurso de desânimo, desmotivação ou incredulidade por parte do corpo docente e, pelo outro, pelo olhar discente, também não é raro perceber pouco envolvimento com o que está sendo proposto (Patto, 1999).

Apesar do problema descrito, existem inúmeras pesquisas e trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas instituições de ensino superior e espaços formadores de profissionais da área da educação que poderiam dialogar com as demandas existentes nas escolas, buscando trazer novas contribuições e olhares para o fazer pedagógico.

Entretanto, em favor da limitada interlocução existente entre a academia e a escola regular, o tempo demandado para a transposição da evolução dos conceitos teóricos a fim de propor a adoção de novas práticas pedagógicas, não tem estimulado a renovação da escola na contemporaneidade.

Não menos relevante, há de se destacar que o baixo reconhecimento da função do educador na sociedade, sobretudo no que se refere ao baixo nível de gratificação financeira recebida, e a sobrecarga de trabalho que os professores enfrentam, impacta diretamente na motivação do profissional a adotar e incorporar novas práticas em seu cotidiano profissional. Com isto, a escola atual, em muitas situações, se apresenta como um espaço desconectado com os saberes e interesses contemporâneos, gerando um baixo envolvimento dos alunos com fatores como curiosidade, interesse, engajamento, motivação e sentimento de descoberta.

Uma vez reconhecido o problema acima descrito, tratou-se de levantar conceitos, teorias e abordagens que servissem de suporte para a construção de propostas didático-pedagógicas que pudessem sustentar a construção de atividades. Tomou-se como referencial teórico os estudos desenvolvidos no âmbito da linguística aplicada (Bagno, 2005; Kato, 2007; Kleiman, 2002; Koch, 2009), especificamente no que se refere ao ensino de leitura, letramento e ensino de língua portuguesa no contexto escolar, bem como reflexões advindas do campo da pedagogia no tocante

do papel da escola na formação do cidadão no contexto contemporâneo (Brasil, 1998; Freire, 1987; Faria, 2020; Soares, 1998).

A proposta de trabalho também considerou incorporação de novas correntes teóricas que fundamentassem a construção dos produtos a serem desenvolvidos, bem como as que incrementassem as discussões conduzidas pela ação. Para além do campo da linguística aplicada e dos referenciais teóricos concernentes aos estudos da temática da educação, considerou-se também discutir documentos vinculados ao campo da sociologia, da antropologia e da filosofia contemporânea, além das descobertas que feitas ao longo da execução da proposta.

PROPOSTA

Conforme dito anteriormente, a ação descrita neste documento trata de explorar uma ação de natureza extensionista desenvolvida no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia que buscava transpor os conhecimentos teóricos discutidos no universo da formação docente a de propor a criação de materiais didáticos e implementação de práticas pedagógicas na área de língua portuguesa nas temáticas de leitura, letramento e aspectos discursivo-gramaticais para atendimento da realidade da escola pública municipal da cidade de Jacareí, especialmente voltado para as séries iniciais do ensino fundamental.

O foco principal da intervenção buscava desenvolver materiais e recursos didáticos que favorecessem uma maior exploração da disciplina de língua portuguesa no contexto escolar das séries iniciais do ensino fundamental, identificando conteúdos relevantes para o ensino de língua materna, construindo materiais e recursos didáticos, estabelecendo uma interlocução ativa entre o curso de Pedagogia do IFSP/campus Jacareí e a Rede Municipal de Educação de Jacareí, apoiando os docentes da rede municipal na implementação de propostas didáticas relevantes para seu contexto educacional, fomentando a transposição teórica das atuais pesquisas referentes a abordagens de ensino para a realidade escolar e almejando a criação de um repositório de atividades envolvendo diversas temáticas inerentes ao ensino de língua portuguesa para as séries iniciais do ensino fundamental para que docentes de toda a região.

Com a intenção de tecer as pontes que permitiriam o acesso às escolas da Rede Municipal de Jacareí, foi feita uma interlocução direta com a Secretaria Municipal de Educação com o fim de apresentar a proposta, formalizar uma parceria e identificar unidades educacionais onde a ação pudesse ser implementada. Vale a pena ressaltar que a proposta

apresentada para os gestores da pasta da educação da cidade de Jacareí foi extremamente bem recebida e o projeto encontrou mecanismos concretos para que pudesse ser implementado.

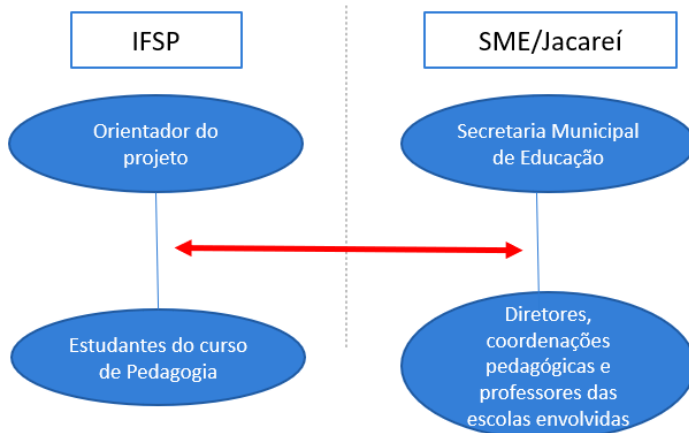
Uma vez elencadas as escolas e espaços educacionais sugeridos, se iniciou o contato com as diretorias escolares, coordenações pedagógicas, corpo docente e equipe pedagógica para mapear as demandas a fim de construir materiais que atendessem às necessidades específicas pontuadas. Durante todas as etapas, foram conduzidas reuniões frequentes para discussão das situações identificadas. Foram também conduzidas pesquisas complementares de textos e materiais diversos que auxiliassem na construção das intervenções e aumentassem o repertório reflexivo dos integrantes do grupo de trabalho.

Dentro de cada proposta, houve a previsão de execução da ação/intervenção, especificação dos instrumentos de implementação das atividades, tempo de duração e mecanismos de mensuração de impacto. Houve também um momento em que a equipe do projeto se encontrava com a equipe da escola para avaliar os pontos positivos e os pontos a melhorar nas intervenções feitas.

Como o projeto tinha como finalidade a transposição de conhecimentos e reflexões tecidas na área de Língua Portuguesa, especificamente em temas relacionados com leitura, letramento e aspectos discursivo-gramaticais, do contexto acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Jacareí para a realidade da rede de escolas municipais da cidade de Jacareí, construindo propostas e implementando ações e auxiliassem o corpo docente a otimizar a disciplina de língua portuguesa como fator de desenvolvimento humano e social no âmbito escolar, foi necessária o envolvimento de múltiplos atores para dar conta a complexidade da ação proposta.

Há de se comentar que os atores envolvidos se tratavam desde os membros da comunidade acadêmica do IFSP/Jacareí, bem como os profissionais da área da educação da Secretaria Municipal de Educação de Jacareí e a equipe profissional das unidades educacionais elencadas. Os alunos das escolas da Rede Municipais não foram considerados como atores neste processo por entender que sua ação é mais de natureza paciente que agente no que se refere à proposição e implementação de atividades. Com o fim de ilustrar os membros da ação, construiu-se a imagem abaixo para facilitar o entendimento da proposição.

Atores envolvidos



Uma vez superada a fase de estruturação da proposta e captação dos colaboradores externos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Jacareí (SME/JCR), passou-se à fase de implementação da ação e construção de propostas didáticas que atendessem às necessidades identificadas na unidade escolar designada.

Por uma orientação da SME/JCR, fomos encaminhados para a Escola Municipal Beatriz Junqueira da Silveira Santos, que fica localizada na periferia da cidade, bem às margens de rodovia Presidente Dutra, que é a principal via de conexão entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

A escola em questão possui atualmente a 850 matrículas ativas nas séries iniciais do ensino fundamental, funciona nos turnos matutino e vespertino, atende majoritariamente aos estudantes do entorno urbano, além de alunos moradores da zona rural de Jacareí, que chegam à escola através de 17 ônibus providos pela Rede Municipal. De acordo com o último Censo Escolar, a escola possui 5,7 de nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é inferior a nota geral do município. Destaca-se ainda que desde 2013 há um decréscimo significativo das notas obtidas nesta avaliação, fazendo saber que há 7 anos, a nota obtida nesta avaliação foi 7,2. Ainda no que se refere à avaliação IDEB, o ano de 2021 ficou marcado por ser o único dos últimos 15 anos em que a nota obtida pela escola foi inferior à meta projetada.



Fonte: IDEB, 2021. INEP, consultado em <https://novo.qedu.org.br/escola/35208152-emef-beatriz-junqueira-da-silveira-santos-professora/ideb>

No contexto da Escola Municipal Beatriz Junqueira da Silveira Santos, fomos conduzidos a uma turma específica de alunos de quarto ano do ensino fundamental. A seleção deste grupo focal se deu sem nenhuma intervenção dos responsáveis pelo trabalho extensionista, ou ainda pela SME/JCR. A decisão por direcionar a ação para uma turma específica foi de decisão exclusiva da Direção de Ensino da escola.

Na turma em tela, tivemos a oportunidade de nos aproximar da professora responsável, que nos forneceu dados consolidados de sua percepção das fragilidades existentes no grupo em questão. Segundo a docente, dos 28 alunos matriculados, 8 se encontravam em uma situação incompatível com o enquadramento no quarto ano do ensino fundamental. De acordo com relatos feitos, alguns ainda se encontravam na fase pré-silábica, de acordo com os parâmetros estabelecidos por FERREIRO & TEBEROSKY (1984), apresentando expressiva dificuldade com a produção escrita e leitura em língua portuguesa. Desta forma, foi feita a solicitação de auxílio para a construção de materiais que pudessem impactar positivamente na capacidade de produção escrita dos estudantes.

Vale a pena ressaltar que os estudantes matriculados no ano de 2022 no quarto ano do ensino fundamental trazem consigo um forte impacto da pandemia de covid-22 vivida ao longo dos dois últimos anos.

Considerando a fragilidade socioeconômica do grupo em questão, é possível aventar a possibilidade de que o ensino remoto praticado ao longo dos anos 2020 e 2021 não tenha sido de grande aproveitamento pelos estudantes, justificando desta forma um enquadramento tão acentuado de um nível de conhecimento linguístico distinto do que se esperaria para alunos matriculados na série em que se encontram.

Diante da identificação do grupo focal, dos problemas existentes a serem considerados, da fundamentação teórica que auxiliaria a observação do fenômeno e da solicitação feita pela docente regente do grupo em questão, o grupo de trabalho passou a se debruçar sobre a demanda de forma a desenhar propostas que pudessem auxiliar a professora no seu processo didático-pedagógico. A próxima sessão do presente trabalho se debruçará sobre as propostas construídas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar início à apresentação dos produtos desenvolvidos que buscavam atender a demanda colocada pela professora da turma em questão, optou-se por iniciar a proposta com a alimentação de placas em que os alunos teriam que escrever seus próprios nomes. Ao adotar este procedimento, buscava-se observar tanto a capacidade motora dos alunos, como também a atribuição de sentido à necessidade da produção escrita.

Atividade 1/dia1: colocação de nomes

Meu nome é:

Em um segundo momento, foi apresentada uma nova atividade. Buscou-se identificar a capacidade de construção de diálogos de relacionados com o discurso direto associado a um gênero textual e personagens familiares ao universo daqueles estudantes. Selecionou-se alguns quadrinhos da “Turma da Mônica” e tratou-se de suprimir todos os elementos linguísticos verbais presentes nas tirinhas, solicitando que os alunos construíssem histórias que pudessem ser contadas através daquelas imagens. Vale a pena destacar que a proposta de atividade foi desenvolvida em

duplas, para que assim os alunos que tivessem maior dificuldade pudessem contar com o auxílio de outros alunos.

Atividade 2/dia 1: construção de histórias



Uma vez resolvidas as tarefas, a professora regente coletou as informações para que fossem tecidas análises da produção e identificação das fragilidades existentes. As observações construídas serviram de base a elaboração das propostas das intervenções futuras.

Na atividade, notou-se que a grande maioria (78%) optou pela produção de seus nomes com todas as letras maiúsculas, enquanto 22% adotaram o registro em letra cursiva. Observou-se também alguns cometeram deslizes na construção vocabular de seus próprios nomes.

Ao se observar o resultado dos trabalhos desenvolvidos na atividade 2, alguns pontos despertaram a atenção dos pesquisadores. No que se refere à temática abordada nas produções, notou-se que metade dos estudantes optou por se apropriar do histórico dos personagens para propor o enredo da tirinha produzida, dando vozes aos personagens já conhecidos em discursos que se assimilavam ao que poderia ter sido dito

em uma publicação feita pela equipe de produção do quadrinho. A outra metade optou por selecionar outros temas: 25% dos alunos se utilizaram da temática do relacionamento interpessoal, e os outros 25% abordaram a consciência ambiental como a temática central em suas produções.

No que se refere ao respeito ao discurso direto e ao gênero textual quadrinhos, apenas 12% das produções produziram seus trabalhos desrespeitando as características pré-estabelecidas. Os mesmos 12% se utilizaram de uma produção muito simples, com poucos elementos linguísticos verbais.

Após a aplicação pela docente da proposta desenvolvida no dia 1 e da construção de reflexões sobre o material produzido pelos alunos, a equipe de trabalho se colocou a estruturar as atividades que seriam apresentadas para a segunda intervenção.

Para o segundo dia, tomou-se como referência uma das temáticas espontaneamente trazida pelos estudantes. Como o tema da preservação do meio ambiente apareceu em suas produções escritas, considerou-se que este poderia ser tópico interessante a ser explorado no segundo dia de intervenções. Para dar prosseguimento na observação do nível de processamento da aprendizagem e da produção escrita e de leitura dos estudantes, propôs-se que eles iniciassem a vincular a produção de textos à capacidade de atribuição de sentido às mensagens.

Na primeira atividade, eles foram convidados a assistir um vídeo da “Turma da Mônica” em que a temática da preservação ambiental era o cerne da questão. Entretanto, a atividade não se resumia em somente assistir à projeção. Eles teriam que, em um primeiro momento, identificar o assunto tratado na produção audiovisual e, na sequência, identificar cinco vocábulos presentes na projeção.

Atividade 1/dia 2: ideia central e coleta de palavras

Você vai assistir um vídeo. Qual é o assunto que foi apresentado pela Mônica e pelo Cascão?

Junto com teu coleguinha, escreva CINCO palavras que você ouviu no vídeo.

Após a conclusão da primeira tarefa, os estudantes foram estimulados a estabelecer conexões temáticas com histórias em quadrinhos. Eles receberiam duas tirinhas que tratavam de temas completamente distintos e precisavam relacionar o tema do vídeo assistido a uma das duas histórias. Pretendia-se, com isto, identificar a capacidade de compreensão leitora vinculado ao processo de atribuição de sentido, fazendo que a leitura tivesse uma finalidade concreta a ser atendida.

Atividade 2/dia 2: relacionando a temática

Qual das duas tirinhas abaixo fala do mesmo assunto que nós vimos no vídeo?



Na sequência, eles precisariam encontrar em um jogo de caça palavras uma sequência de vocábulos que se relacionavam com a temática central da aula (meio ambiente). Esta tarefa tinha a intenção de centrar a atenção para a construção vocabular, para a correlação entre os fonemas e a produção escrita e para a percepção de fixação do olhar para selecionar informações determinadas. Além disto, ao incluir um jogo na proposta de atividade, buscava-se trazer elementos de ludicidade para dinamizar a atividade pedagógica, diminuindo uma possível correlação entre as tarefas escolares e as imposições emocionalmente desgastantes que poderiam tornar o processo de ensino-aprendizagem maçante, desgastante e desinteressante.

Atividade 3/dia 2: caça-palavras temático

Agora vamos fazer uma brincadeira muito divertida. Encontre as palavrinhas escondidas no caça palavras. As palavras são:

ANIMAIS	FLORESTA	LIXO
MEIO AMBIENTE	NATUREZA	
PROTEÇÃO	RECICLAGEM	
RIOS	ÁGUA	ÁRVORES

Caça Palavras

R H P T I T L S I B S E S H O A E A
 C R R O E F N N E E R O U T I T Y Y
 R I O S T O A E H Y A T T L R R Y T
 E R T T D A E O L F L O R E S T A H
 C N E T T G I I A B E W L S Á I N N
 I O Ç D S R G F O A R D I T R O A T
 C T Ã C P R R A T T T N X L V I T A
 L D O M T D O Á G U A R O L O N U O
 A L V H E D A H L R I T W Z R A R K
 G O T M E I O A M B I E N T E E E C
 E H I E W N O H A N I M A I S A Z G
 M U H N R I E W S E E E E O T A A B

Como atividade final do segundo dia de intervenções, solicitou-se aos estudantes o desenvolvimento de uma tarefa de produção textual envolvendo a mesma temática abordada ao longo de todo o encontro. Para explorar a competência da produção escrita contextualizada vinculada a uma reflexão dos usos diferenciados dos recursos linguísticos vinculados a gêneros textuais específicos, a proposição da atividade 4 esperava que os envolvidos atentassem para as particularidades compatíveis com a natureza da mensagem demandada, e que se utilizassem dos recursos linguísticos disponíveis em seus repertórios com o fim de cumprir uma tarefa específica.

Com o conjunto organizado de tarefas planejadas, esperava-se centrar a resolução das atividades no processo de construção significativa do conhecimento centrado no estudante, convidando-os a assumir responsabilidades tanto na condução das propostas pedagógicas, como no processo de atribuição de sentido e valor aos elementos que as compunham. Esperava-se, desta forma, desenvolver atividades que impactassem

positivamente na formação discente e pudessem ser reconhecidas através da expansão das competências de compreensão e produção leitora e escrita dos alunos participantes das intervenções levadas a cabo.

Atividade 4/dia 2: produção textual

Agora é sua vez!

Escreva uma mensagem utilizando 2 (duas) palavras que escrevemos nos quadros anteriores, sobre como devemos cuidar do planeta hoje, para que tenhamos um futuro melhor.

Após a aplicação das atividades pela docente e coleta dos dados, foi possível observar que o desenvolvimento das atividades ocorreu em um ambiente menos turbulento e mais centrado no cumprimento das tarefas propostas. Além disto, foi possível concluir que a totalidade dos estudantes consegue atribuir sentido às mensagens, ainda que o processo de desenvolvimento da produção escrita se encontre em estágios diferenciados entre todos os alunos matriculados naquela turma.

A análise do material produzido no segundo dia de intervenções também permitiu que a equipe de investigadores refinasse as hipóteses de desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos, centrando a atenção em alunos que já haviam demonstrado maior fragilidade no processo de escolarização e permitindo que novas intervenções sejam feitas para confirmar as hipóteses levantadas, ou ainda descartá-las, e também fornecendo insumo para a proposição de novas atividades que seriam desenvolvidas na sequência do ano letivo.

Vale a pena ressaltar que a atividade de pesquisa-extensionista aplicada descrita neste trabalho ainda se encontra em curso no momento de produção do presente trabalho. Espera-se que até o término do ano de 2022 novas reflexões possam ser consolidadas e que projetos desta natureza sigam tendo espaço de execução no contexto acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tratou de apresentar uma proposta desenvolvimento de uma pesquisa de natureza extensionista que foi conduzida a fim de tecer pontes entre a formação docente no nível da educação superior e a implementação de práticas pedagógicas que fomentasse a transposição didática de conceitos teóricos. Notou-se que ao estabelecer conexões entre a formação universitária de um curso de Licenciatura em Pedagogia e a efetiva prática docente, um benefício mútuo poderia ser fomentado: tanto o professor regente da educação regular se veria influenciado por práticas pedagógicas mais conectadas com os recentes estudos desenvolvidos, como os estudantes em processo de formação identificariam uma aplicação concreta dos estudos conduzidos dentro do contexto formal de aprendizagem.

Espera-se com isto que alguma contribuição efetiva tenha sido dada para incentivar o diálogo, a soma de esforços para a melhoria do processo educacional e aglutinação de atores essenciais para o êxito da formação de futuros professores conectados com as demandas necessárias para uma escola impactante, agregadora, significativa e socialmente comprometida com o desenvolvido dos alunos e da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nayra Cristina do, et ali. Desafios da língua portuguesa no ensino fundamental. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/mB3aBiN8DsSQ85A_2013-7-10-15-34-55.pdf, consultado em 20/02/2020

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 38ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FARIA, Pablo. Os PCN e a aula de português. Texto disponível em <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>, consultado em 19/02/2020

FAVERO, L. L. Coesão e coerência textuais. 11 ed. São Paulo: Ática, 2010. FERNANDES, Nohad Mouhanna. Concepções de linguagem e o ensino -aprendizagem de língua portuguesa. Disponível em http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html, consultado em 20/02/2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8ed. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KATO, Mary. O aprendizado de leitura. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. O que é linguística. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. Disponível em periodicos.uem.br, consultado em 21/02/2020

SOARES, Magda. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.013

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA ANÁLISE DOS SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO¹
EDIMAR SILVA DE LIMA²
CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO³
SÉRGIO NUNES DE JESUS⁴

RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre a linguagem escrita como base fortificadora do processo de ensino/aprendizagem, ela deve ser reconhecida como elemento de fundamental importância na vida do indivíduo. Para tanto o processo de aquisição da linguagem inicia com as práticas do professor alfabetizador ainda nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante dessas reflexões a presente pesquisa tem como objetivo investigar os saberes do professor alfabetizar sobre Linguística Textual. Bem como, tem por objetivos específicos: i. identificar as práticas do professor através da linguística textual para a aquisição da linguagem escrita; ii. descrever a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita no Ciclo Alfabetizador; iii. analisar as práticas docentes como meio de desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem

- 1 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP - PE, Professora da FAESPA, damascenopedagogico@gmail.com;
- 2 Doutorando do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Rosario - ARG, paodavida.lima@gmail.com;
- 3 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPA, tiachrisphb@gmail.com;
- 4 Pós-doutor pelo Curso de Ciências da Educação da Universidad de Flores, UFLO - AGR, canibalsergio@outlook.com.

escrita. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, pois teve como dados artigos, monografias e livros, que refletem sobre os saberes docentes necessários e como estes conduzem à uma prática eficiente e eficaz no processo de aquisição da linguagem escrita. Percebemos que ainda há muito o que se pesquisar, discutir e organizar nas práticas docentes, na academia e nas escolas sobre os saberes linguísticos no processo de alfabetização e sua real necessidade nas salas aula.

Palavras-chave: Linguística Textual; Saberes Docentes; Aquisição da Linguagem.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, a forma de pensar sobre a leitura e a escrita começou a ir se transformando, consideravelmente, com foco nas práticas sociais, ou seja, em um processo de alfabetização por meio de letramento. Atribuindo os índices e fracassos do sistema educacional, no que diz respeito a língua e seu uso social e escolar, às práticas docentes. Entendemos que a linguagem, é a base fortificadora do processo de ensino/aprendizagem, sendo crucial em todo o processo de aprendizagem, precisando ser desenvolvida plenamente desde a mais tenra infância. Por meio dela que se solidifica saberes e se constroem conhecimentos, precisa ser priorizada e plenamente trabalhada desde a Educação Infantil, enquanto instituição responsável pela educação e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Não obstante, ela deve ser reconhecida como elemento de fundamental importância, não só no âmbito escolar, mas de forma geral, é indispensável que a realidade vivenciada em diversas instituições deixa muito a desejar quando se trata da competência do corpo docente em atividades que envolvam a aquisição da linguagem por meio das práticas de letramento.

Atribuimos o fracasso do leitor em suas experiências cotidianas ao fato de não saberem ler, ou seja, de não interpretarem o que foi dito, por não obterem determinado conhecimento de mundo, de não conseguirem determinado nível de desenvolvimento das ideias por meio da oralidade, conseqüentemente não desenvolvem uma prática de escrita crítica e emancipadora. Além disso, como se sabe, da falta de capacidade argumentativa, do não exercício da formulação de ideias, conceitos e opiniões próprias. Podemos afirmar, ainda que, a linguagem e seus usos, não é significativa apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento, desenvolvendo-o, de forma que se aprimore além dos conhecimentos, saberes intrínsecos à vida social.

Para tanto o processo de alfabetização e letramento inicia com as práticas do professor alfabetizador ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, mas nossa pergunta é: quais os saberes do professor alfabetizar sobre Linguística Textual para atuar no processo de aquisição da linguagem? Este questionamento norteará nossa pesquisa. Nessa perspectiva o professor assume um papel salutar para a reversão do quadro de analfabetismo e dificuldades futuras na língua escrita, está na sua prática uma possível solução para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Diante dessas reflexões a presente pesquisa tem como objetivo investigar os saberes do professor alfabetizador sobre Linguística Textual. Bem como, tem por objetivos específicos: i. identificar as práticas do professor através da linguística textual para a aquisição da linguagem escrita; ii. descrever a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita no Ciclo Alfabetizador; iii. analisar as práticas docentes como meio de desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita.

Pensamos dessa maneira que o saber linguístico de um professor alfabetizador é imprescindível, cabendo ele compreender este objeto língua nas mais diferentes concepções e aspectos, ainda porque a língua que a escola ensina, já é colocada a funcionar por seus falantes que já vem com uma gramática internalizada, ou seja, já chegam à escola com uma gramática em funcionamento.

A análise que propomos, de abordagem qualitativa, é um exercício inicial para compreender o lugar dos estudos linguísticos na formação de um professor alfabetizador, para tanto analisaremos obras (artigos, monografias e livros) que apresentam saberes necessários e como estes conduzem à uma prática eficiente e eficaz no processo de aquisição da linguagem escrita.

A importância da Linguística de Texto como campo do saber no agrupamento dos conhecimentos necessários de um professor-alfabetizador, diante do seu papel de conduzir a criança, nos anos iniciais do ensino fundamental, ao mundo da linguagem, e para o domínio das suas formas, bem como para o processo de compreensão e entendimento do seu funcionamento, parece-nos essencial, pois garante ao processo de aquisição e suas necessidades, ações pertinentes e contextualizadas essenciais para a alfabetização.

Tradicionalmente a escola designa ao professor dos anos iniciais as tarefas de alfabetizar, tendo o papel de inserir a criança no mundo do sistema de escrita alfabética, inicialmente com a língua que ela já utiliza, e partindo dela dar-lhe acesso ao processo de aprender a leitura e a escrita. Dessa maneira, concordamos com Faraco (2020), quando este afirma que “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos para auxiliá-los a superá-las” (p. 9), Faraco elucida o conhecimento do sistema gráfico, ampliamos essa reflexão para os demais conceitos e práticas linguísticas, visto que é papel deste profissional a condução para formar leitores e escritores.

Destarte, o conhecimento linguístico de um professor alfabetizador é essencial, cabendo a sua prática a condição da compreensão do objeto língua nas suas várias concepções e variações, pois o professor precisa entender que diante do uso da língua, existe a necessidade de identificar quem a utiliza, pois como reitera Guimarães (2002, p.18) “só há línguas porque há falantes”.

Direcionamos nossa reflexão a ideia de que na fala e, de forma direta, na língua em uso, o usuário da língua se manifesta na enunciação e conduz essa língua em um contexto e em um tempo, dessa forma, a língua que utilizamos já possui uma gramática que é utilizada pelo falante.

O ensino do processo de alfabetização tem por objetivo habilitar o usuário para o conhecimento, e aprimoramento deste, da sistematização de um conhecimento gramatical, que deverá gerenciar a leitura e posteriormente a escrita, a gramática gerencia os saberes linguísticos, mas estes não devem se limitar aos saberes da gramática, as variedades linguísticas e de significados, a compreensão textual, a produção de texto oral e escrito, os signos e seus sons, deverão ser gerenciados pelos saberes linguísticos do professor, conduzindo a uma prática contextualizada às vivências diárias dos estudantes.

A importância da linguística nos processos da linguagem é viabilizada por Saussure, para o teórico e fundador da ciência da linguagem é a “a ciência que se constitui em torno dos fatos da língua passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 31). Tais fases são a Gramática, a Filologia e Gramática Comparada, que evoluem de acordo com as vivências e ações históricas dos povos usuários da língua, que está em constante evolução.

Saussure (2012 apud DIAS e STURZA, 2017, p. 155) afirma também:

Que todas as formas de expressão humana é o que forma a Linguística. Compreendemos, deste modo, que é tudo o que se refere ao homem, inclusive a língua. É desta forma, então, que a Linguística faz interface com distintas ciências, como biologia, sociologia, antropologia, psicologia, etc.

Diante da reflexão acima percebemos e podemos afirmar que a linguística é um campo do saber da linguagem, e a linguística de texto possui a produção textual como objeto de estudo, refletindo as relações entre língua e pensamento, com suas capacidades motoras, visuais e perceptivas, assim como a construção da significação dessas conexões.

Koch (2017) afirma que a preocupação inicial da linguística textual é o texto, que envolve todas as práticas linguísticas, sociais e cognitivas em seu funcionamento, organização, produção, compreensão no meio social. É esse texto o principal objeto de ensino do professor alfabetizador, pois este entende e organiza sua prática alfabetizadora partindo da presença do texto na sociedade e nas vivências do seu alunado.

Dentro das reflexões acerca dos saberes linguísticos apontamos a ideia de Fávero e Koch (1985, 34): “A Linguística Textual deve ser vista como o estudo das operações linguísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. Tais elementos refletem sobre a ideia e condição da textualidade e seus aspectos de coesão e coerência diante da argumentação presente no texto produzido, de forma que conduz nosso pensamento à um processo de aprimoramento dos saberes e metodologias do docente.

Para Auroux:

O saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante. Ele é epilinguístico, não colocado por si na representação antes de ser metalinguístico, isto é, representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de uma metalinguagem (1992, p.16).

O saber epilinguístico é aquele que todo falante tem da sua experiência cotidiana, e o metalinguístico refere-se a apropriação da linguagem para explicá-la. Para o autor o saber linguístico se referencia em entender a linguística como uma forma de entendimento da prática teórica, ela é por si só uma forma de estruturação do saber, dessa maneira ressaltamos a necessidade do professor dominar tais saberes para a sua atuação docente.

Entendemos que ensino da língua portuguesa nas escolas designa-se a conduzir ao aluno para o uso linguagem convencional e escrita, para as suas várias situações de uso e manifestações, sendo esta base para o entendimento e conhecimento das demais áreas do saber que dependerão da capacidade linguística da compreensão e do entendimento. Na escola, o saber docente pode ser entendido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), diante da alfabetização o professor precisa ser

conduzido por um processo formativo pertinente às reflexões e conhecimentos linguísticos.

Para Shulman (1987, p. 8), o professor tem a necessidade de conhecer o objeto do conhecimento que ensinará, e as teorias e metodologias de ensino relacionadas ao conteúdo, além de saber de onde vem seus aprendentes, seu contexto social e demais características, nestes incluem os saberes linguísticos. Ainda para o autor (1987, p. 11), “uma das tarefas mais importantes para a comunidade de pesquisa é trabalhar com profissionais na prática para desenvolver representações codificadas/sistematizadas da sabedoria didática de professores competentes”. Nesta pesquisa enfocamos os saberes linguísticos que o professor alfabetizador precisa dominar no processo da aquisição da linguagem, no entanto podemos elucidar inúmeros saberes necessários aos docentes ao longo dos anos de sua atuação.

Para Orlandi (2002) “a questão do saber adquire o sentido de uma prática que deixa resultados na história do homem” (p.16), e quando este saber elucida discursos e posições que transformam não só a vida do próprio indivíduo, mas sim um grupo que é orientado por ele, temos aqui os saberes linguísticos de um professor alfabetizador que conduz seus estudantes à aquisição da língua escrita, mas que representa muito além disso, representa: a inserção na cultura escrita, as possibilidades da aprendizagem das áreas do conhecimento, e em consequência disso, a transformação social da vida daquele indivíduo e de sua comunidade.

Para Magda Soares (2004, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever é torná-lo alfabetizado, é conduzir seus estudantes ao processo de aquisição da linguagem escrita, através de práticas e de intervenções que serão gerenciadas pelos saberes da linguística textual, adquiridos ao longo da prática diária de alfabetizar, diante dessa reflexão constatamos que para alfabetizar o professor deve conhecer a língua que ensina, bem como sua estrutura e seu funcionamento, garantindo entendimento e prática diante da linguagem, quando a alfabetização vem alinhada ao processo de letramento, vemos que a teoria dos saberes linguísticos já de fato está sendo aplicada.

Diante do exposto nos apropriamos do sistema de escrita pensamos no processo de letramento e sua interferência no mesmo, o letramento é conceituado por Soares, de uma forma a tornar usual a função da escrita em meio a sociedade, para tanto a autora diz que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há

pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (2004, p. 96).

Assim, as práticas realizadas para a aquisição da linguagem escrita englobam situações e formas de trabalho alfabetizador, que otimizam o desenvolvimento da mesma. Ao utilizarmos a escrita, faremos com que os alunos, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte, totalmente, novo. Esta utilização por meio do letramento conduzirá aos alunos para um efetivo uso da linguagem, tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo assim para a inserção da criança.

Ao longo das reflexões da base teórica dessa pesquisa percebemos que a relevância do saber do professor sobre a linguística textual o conduzirá para uma prática eficaz no processo de aquisição da linguagem, no entanto as principais reflexões são que o professor não passa por formação sobre o assunto e nem ao menos busca aprimorar saberes inicialmente adquiridos na graduação.

Atualmente está em processo de implantação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientará a prática docente ao longo da Educação Básica, o documento orientará a criação dos currículos estaduais e estaduais. No caso de Língua Portuguesa no ensino fundamental anos iniciais, o documento divide as práticas de linguagem em quatro categorias: Leitura/escuta, Escrita, Oralidade, e, Análise linguística/semiótica, que serão analisados em uma próxima produção acerca dos saberes docentes para o ensino e prática da BNCC.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo do estudo, foi utilizada como pesquisa o método de revisão bibliográfica, pois viabiliza a síntese dos resultados de diversos estudos possibilitando conclusões gerais sobre um tema.

Biazin e Scalco (2008, p. 76) explicam que a pesquisa bibliográfica, é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa coloca o

pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Para realizar este trabalho científico foram realizadas pesquisas de artigos nas bases de dados virtuais que reúnem trabalhos nacionais de cunho científico. Nos quais foram utilizadas as publicações de 2011 até os dias atuais

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: no primeiro momento foi realizado uma busca nas plataformas digitais de ensino e trabalho científico, teses, revistas, artigos e livros que continham o tema a ser abordado e em seguida foi realizada a seleção dos documentos a serem utilizados nesta pesquisa.

Os resultados serão discutidos baseados em pesquisas já apresentadas com base na Aquisição da Língua Escrita e da Linguística Textual, como suportes teórico-práticos das teorias que se complementam e orientam a prática do/a professor/a em sala de aula e diante dos desafios do ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados foram resultados de uma pesquisa prévia em sites acadêmicos a respeito da temática escolhida, para a busca utilizamos as palavras-chave do trabalho: Linguística Textual; Saberes Docentes; Aquisição da Linguagem.

Encontramos nove trabalhos que apresentavam os elementos da pesquisa: sete artigos, uma dissertação e uma monografia, no entanto apenas três se encaixam nas propostas da discussão, então teremos como foco das análises apenas os artigos que apresentam as discussões aqui propostas.

Quadro 1 – Classificação dos escritos de acordo com o título do artigo, nome do periódico, autor, ano de publicação, objetivos do estudo e resultados.

Título do artigo/ Palavras-chave/Nome do periódico/Ano de publicação	Autores	Objetivos do Estudo/	Resultados
<p>O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de pedagogia da UFSM</p> <p>Estudos Linguísticos; Curso de Pedagogia da UFSM; disciplinas; língua e linguagem.</p> <p>Linguagem & Ensino, Pelotas, v.20, n.2, p. 149-169, jul./dez. 2017</p>	<p>Adrielle Delgado Dias e Eliana Rosa Sturza</p>	<p>Apresentar uma análise sobre a presença da Linguística no rol de disciplinas que compõem o currículo do Curso de Pedagogia da UFSM.</p>	<p>Os resultados nos mostram que há uma preocupante ausência da Linguística e também uma imprecisão sobre qual conceito de língua norteia a formação do Pedagogo, tendo em vista que ele necessita desses conhecimentos linguísticos para trabalhar com a aquisição da língua e da linguagem no processo de alfabetização.</p>
<p>CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE SANTA MARIA/RS</p> <p>Prática Docente. Professores de Língua Portuguesa. Escolas de Educação Básica. Educere. 2017.</p>	<p>Kauana Martins Bonfada; Sônia Suzana Farias Weber; e, Eduardo Adolfo Terrazzan</p>	<p>Caracterizar a prática docente de Professores de Língua Portuguesa (PLP) de Escolas Públicas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS.</p>	<p>A partir de todo o processo da pesquisa foi possível perceber que a prática docente do professor de Língua Portuguesa está baseada na transposição didática, ou seja, na abordagem de conceitos e conteúdos, das concepções: linguística e literária, que deveriam servir como um aporte teórico para o trabalho com ensino de língua materna. Logo, compreendemos por meio de questionamentos, que existe um saber teórico, que influencia na prática docente do Professor de Língua Portuguesa.</p>
<p>A importância da linguística na formação do professor alfabetizador</p> <p>Alfabetização; formação docente; embasamento teórico-linguístico; “o certo”; “o errado”; valorização da oralidade.</p> <p>Uniesp. 2017.</p>	<p>Marta Virgínia Machado Klein</p>	<p>Refletir sobre a importância da linguística na formação do professor alfabetizador</p>	<p>Observou-se a importância do preparo do professor alfabetizador, pois este quando munido da linguística, com certeza, sobrepõe-se ao alfabetizador tradicional, porque incentivando a oralidade de seus alunos e criando neles o respeito pelos diferentes dialetos existentes em uma língua, produz um ensino mais adequado à realidade de seus alfabetizados, promovendo uma melhor aprendizagem.</p>

Quadro: produzido pela autora.

O primeiro artigo apresentado no quadro teórico: O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de pedagogia da UFSM, realiza uma análise inicialmente sobre a presença dos Estudos Linguísticos no conjunto de disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSM, apresentando uma discussão muito válida, pois apresenta exatamente as reflexões sobre os saberes que são necessários para as práticas linguísticas em salas de alfabetização, justamente o que pensamos acerca da necessária formação, sendo inicial ou continuada, mas salutar para os saberes linguísticos primordiais.

A abordagem teórica do artigo apresenta um breve histórico do início da Linguística como campo do saber que tem por objeto de estudo a língua, do seu lugar central nas Ciências da Linguagem, da sua necessidade na aquisição da linguagem, bem como situa sua institucionalização e disciplinarização ao longo dos cursos de graduação que formam professores que trabalharão com a língua e seus aspectos. Para tanto, o artigo analisa as ementas das disciplinas que tratam sobre língua e linguagem no curso de Pedagogia, lançando um olhar sobre os programas ofertados e as bibliografias destas.

Buscou compreender os conteúdos referentes aos estudos linguísticos e textuais estão presentes no curso e quais as suas finalidades na formação de um professor-alfabetizador, para que dessa forma desse suporte a sua prática alfabetizadora. Os resultados da pesquisa apontam que existe uma apreensiva inexistência da Linguística Textual bem como uma imprecisão diante de qual conceito de língua norteia a formação do alfabetizador, levando em consideração que é este profissional que faz a mediação junto ao processo de alfabetização e precisa desses conhecimentos para sua práxis diante da aquisição da linguagem.

Nessa perspectiva temos uma busca de conteúdos que ampliam as organizações associativas da Linguística Textual, garantindo aos estudantes uma mediação pertinente e contextualizada com os principais aspectos.

No segundo artigo: Caracterização da prática docente de professores de língua portuguesa em escolas públicas de educação básica da cidade de Santa Maria/RS, se consolida uma discussão sobre como o ensino de língua portuguesa nas escolas tem sofrido profundas transformações nos últimos anos. Partindo dos anos de 1980, o ensino da língua portuguesa está no centro das discussões acerca da necessidade de qualificar em leitura e escrita aos estudantes do país, dessa forma a pesquisa reflete criticamente sobre os se os saberes docentes tem conduzido o

desenvolvimento e a sistematização de saberes linguísticos pautados em fundamentos científicos e conceituais.

A pesquisa, que foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC), pertencente ao Núcleo de Estudos em Educação Ciência e Cultura (NEC), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresenta um recorte que pretende caracterizar a prática docente de Professores de Língua Portuguesa (PLP) da rede pública municipal de Santa Maria/RS, que confere a Educação Básica, ofertando os anos iniciais do ensino fundamental. Com a pesquisa concluiu-se que metodologia do professor de Língua Portuguesa está baseada no trabalho com a abordagem de conceitos e conteúdos, e das várias concepções da linguística e literatura, que servem como aporte teórico para a ação docente no ensino de língua materna. A pesquisa compreende que através dos questionamentos, que há um saber teórico, que influencia diretamente na ação docente do professor de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, onde o foco é a aquisição da linguagem escrita.

Para Antônio Nóvoa:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Quando falamos de formação docente pensamos que isso se restringe a fazer um curso de graduação e assim nos tornaremos bons professores, qualificados para dar aula. Entretanto, ser professor requer mais do que isso. É preciso adquirir toda uma bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na universidade. A formação de um profissional também vai depender de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa.

O professor deve ser formado na mudança e para a mudança e a incerteza, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada e trabalhada em conjunto. Necessita, também, desenvolver capacidades de aprendizagem, relação de convivência, cultura e contexto (NÓVOA, 1995, p.24).

O docente não deve desenvolver-se apenas como um mero técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deve qualificar-se como um profissional que deve participar ativa e, criticamente, no processo de inovação e mudança como um agente dinâmico, cultural, social e curricular.

Por fim, no terceiro e último, artigo, com o título: A importância da linguística na formação do professor alfabetizador, reflete sobre a importância da linguística na formação do professor alfabetizador, sendo este o profissional que faz a mediação e orientação, e precisa dominar mecanismos e técnicas acerca do processo da aquisição da linguagem nos anos iniciais.

Para a pesquisa é de suma importância que o alfabetizador domine o embasamento teórico-linguístico, para que seja capaz de atuar nas tão difíceis questões que afetam diretamente o trabalho do professor que alfabetiza, como conceitos de 'certo ou errado', ainda busca valorizar o código oral como mediação crucial para a aquisição da escrita.

Por tanto a pesquisa elucida a importância do preparo do professor alfabetizador, e seus saberes necessários sobre a linguística e os seus aspectos textuais, pois diante do incentivo para as práticas orais, compreensão e adequação da linguagem, produz em seus estudantes um respeito pelos variados dialetos existentes em uma língua, gerando um processo de ensino contextualizado à realidade de seus alfabetizandos, e promove aprendizagem linguística significativa.

Diante das discussões apresentadas e das reflexões ao longo da busca por pesquisas sobre os saberes docentes da linguística textual, ainda há muito a se pesquisar e elucidar sobre o tema, visto que são saberes essenciais ao fazer pedagógico dos alfabetizadores, que em sua maioria são pedagogos, e que não passam por essa formação específica na graduação, esperando-se que sua instituição de trabalho a faça.

Os professores alfabetizadores necessitam de tais saberes para conduzirem o processo de aquisição da linguagem escrita, bem como seu desenvolvimento ao longo do ensino fundamental anos iniciais, visto que são os pedagogos que acompanham ao longo de todo processo inicial (do 1º ao 5º ano) os estudantes, e que os conhecimentos sobre a linguagem

e seus aspectos essenciais na escrita vão sendo aprimorados ao longo dessa modalidade de ensino.

Diante dos artigos analisados percebemos a relevância em discutir sobre este tema, pois diante dos índices educacionais da língua portuguesa na educação básica conclui-se que o ensino da língua precisa ser amplamente discutido, planejado e reorganizado, para que possamos atingir os níveis de desenvolvimento linguístico eficientes para uma educação de qualidade, no entanto é o professor o principal responsável por este trabalho linguístico, necessitando de uma formação eficiente no que diz respeito ao entendimento e metodologia da linguística textual na fase de aquisição da linguagem escrita, que é primordialmente realizada de forma empírica na comunidade de origem, e cientificamente executado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, elucidamos a necessária busca formativa do professor sobre sua prática alfabetizadora, e a relevância do saber linguístico como fonte de práticas colaborativas para o processo de aquisição da linguagem escrita.

Dessa forma o professor precisa buscar criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos estudantes no processo de aquisição da escrita. De maneira que possa envolver seus alunos em práticas cotidianas de linguagem escrita, assim propondo uma atividade colaborativa, de uma maneira que todos terão algo com a contribuir e todos têm algo a aprender.

Abordar este tema oportunizou a discursão de um assunto relevante e crucial na atualidade para o contexto das reflexões pertinentes ao processo de aquisição da linguagem. Diante do estudo podemos perceber que o saber linguístico do docente conduz de forma significativa ao processo de aquisição da linguagem escrita.

A perspectiva desse estudo intenta para que o/a professor/a desenvolva de maneira efetiva e significativa em seus alunos as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, partindo das competências necessárias ao trabalho da linguagem, assim os/as professores/as podem promover um trabalho com os gêneros textuais, os quais contemplam os princípios da linguística relativos à descrição da linguagem verbal humana em situações reais de comunicação, bem como práticas que estimulem o trabalho e a organização de uma possibilidade linguística.

A prática e o ato de reflexão da prática linguística exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O/a professora assume o papel de facilitador/a e mediador/a do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos, como fonte de transformação de saberes e das melhorias presentes na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em uma formação continuada que contemple o envolvimento com tarefas de formação comunitária, dotando-o de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara. Percebe-se, desta maneira, que há necessidade de implementação do processo formativo, na perspectiva de (re)estabelecer a relação teoria/prática no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2000).

Esta pesquisa aponta para uma urgência na reflexão e adequação do modelo atual de educação alfabetizadora pautado com a tecnologia através de formatos novos que possibilitem a aprendizagem plena e significativa dos estudantes, da maneira que permitam que esse percurso formativo e educativo seja avaliado de um jeito assertivo. Tais aspectos, contudo, deriva não somente da procura por formatos tecnológicos mais novos e modernos, mas de uma formação dos professores, que trabalham com o desenvolvimento da linguagem, que seja intensa e competente, e que promova uma ação-reflexão-ação diante do novo normal e da nova educação e desenvolvimento da linguagem.

Concluimos que o processo de formação linguística, aponta para as várias ações, procedimentos, instrumentos e valores, que de forma consistente, constituem um mundo da linguística textual. Assim, esse processo oportuniza aos estudantes a compreenderem e a terem consciências dos usos da linguagem escrita na sociedade, produzindo significado às diferentes aprendizagens no ambiente escolar, e também aos momentos de sistematização da língua na sociedade.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BLAZIN, D.T.; SCALCO, T. F. **Normas da ABNT & Padronização para Trabalhos Acadêmicos**. Londrina: Ed. UniFil, 2008.

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

FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. **Crêterios de textualidade**. Veredas, v. 104, p. 17-34,1985.

GUIMARÃES, E. **Para uma história dos estudos sobre linguagem**. In: Língua e instrumentos linguísticos/UNICAMP. Campinas, SP: Ed. Pontes: 2002, p.115-124.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual**: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Revista Virtual de Estudos da Linguagem — ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em:http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 01 outubro 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2000.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.014

ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS DIFICULDADES EM LEITURA E ESCRITA ENTRE ALUNOS MATRICULADOS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NÁGILA RABELO DE LIMA¹

DENIZE DE MELO SILVA²

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA³

RESUMO

Partindo dos resultados das avaliações externas aplicadas pelo Inep (2016,2017) em turmas de 3º e 5º anos do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, verifica-se que os alunos apresentam dificuldades ao responder os itens mais básicos dos testes, o que nos permite inferir que os mesmos podem não estar completamente alfabetizados. Desse modo, esta pesquisa buscou investigar, por meio da aplicação de atividade diagnóstica, as dificuldades apresentadas por alunos matriculados no 4º ano ensino fundamental em leitura e escrita de palavras e textos e analisá-las pedagogicamente. Para tanto, a metodologia adotada na pesquisa foi a pesquisa de campo e qualitativa, conforme orienta Gil (2011). De acordo com os resultados encontrados e, com base na pesquisa de Monteiro e Soares (2014), entre os oito alunos pesquisados, os estudantes apresentam dificuldades de escrita do nome próprio (6 alunos), assim como na escrita de palavras e frases (8 alunos). Em leitura, os estudantes demonstraram dificuldades de ler palavras (7 alunos), principalmente no padrão não canônico, e frases (7 alunos). Os resultados da análise pedagógica comprovam a existência de alunos

1 Mestre do Curso de Educação da Universidade Federal - UFC, nagilarabelo@gmail.com;

2 Doutora do Curso de Educação da Universidade Federal - UFC, denisemellopedagoga@gmail.com;

3 Doutora do Curso de Educação da Universidade Federal - UFC, isabelciasca@gmail.com;

não alfabetizados matriculados no 4º ano do ensino fundamental, pois apresentaram erros muito aquém do esperado para a série em que estão inseridas. Concluímos que há necessidade de desenvolvimento de um acompanhamento pedagógico compatível com as dificuldades dos discentes para a superação e prevenção do analfabetismo escolar.

Palavras-chave: Alfabetização, Avaliação, Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

A partir da divulgação dos resultados das avaliações externas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), iniciada nos anos de 1990, a comunidade escolar e a população em modo geral, pôde ter acesso, principalmente, ao desempenho dos estudantes matriculados no 3º e 5º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em suas diferentes edições.

Um olhar minucioso para os últimos resultados dessa avaliação na disciplina de Língua Portuguesa com alunos de 3º e 5º anos do ensino fundamental, mostrou que um percentual significativo de estudantes apresentam dificuldades para responder os itens mais básicos dessa avaliação aplicadas pelo INEP: Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e a Prova Brasil (edições 2016 e 2017, respectivamente).

Na perspectiva de Soares (2016), as avaliações externas evidenciam a existência de um número significativo de alunos não alfabetizados ou semianalfabetos, que mesmo frequentando as escolas não estão aprendendo o necessário para a etapa em que estão inseridas.

Considerando que os estudantes avaliados concluem o 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de alfabetização que se estendem até o 5º ano, esta pesquisa buscou investigar, por meio da aplicação de atividade diagnóstica, as dificuldades apresentadas por alunos matriculados no 4º ano Ensino Fundamental - E.F. em leitura e escrita de palavras e textos e analisá-las pedagogicamente.

Acredita-se que ao investigar tais dificuldades no 4º ano do E.F., etapa de transição entre as duas séries (3º e 5º anos), poderá contribuir para que os déficits de aprendizagem possam ser superados, com desenvolvimento de intervenção pedagógicas compatíveis com as dificuldades discentes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere no tipo estudo de campo e possui uma abordagem qualitativa. O nível adotado nessa pesquisa foi o descritivo. Conforme Gil (2011, p. 28), pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”.

A pesquisa realizou-se em uma escola do Município de Fortaleza, no estado do Ceará. A escolha da escola se deu a partir de uma análise

prévia dos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas ANA (2018) e Prova Brasil (2019), ambas em Língua Portuguesa. Os dados foram coletados do *site* oficial do INEP.

Os sujeitos investigados foram 8 (oito) alunos não alfabetizados presentes nas três turmas de 4º anos do E.F para participarem de avaliação diagnóstica elaborada e aplicada pela pesquisadora. Os alunos foram pré-selecionados pelas professoras-regentes, atribuindo como critério aqueles que apresentassem o maior nível de dificuldade, ou seja, não conseguissem ler e escrever com autonomia. Reiteramos que a aplicação dessa atividade ocorreu no período de novembro a dezembro/ 2017, ou seja, os alunos estavam em fase de conclusão do 4º ano do E.F.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Luckesi (2011, p.62), uma atividade diagnóstica “[...] tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária”.

Com o objetivo de investigar as dificuldades apresentadas por alunos de 4º ano na alfabetização e analisá-las pedagogicamente, propusemo-nos a aplicar quatro atividades diagnósticas envolvendo a escrita e a leitura de palavras e frases.

As três atividades propostas para verificar o nível de escrita dos alunos consistiram em: i) escrever o nome completo; ii) escrever quatro palavras do mesmo campo semântico (sílabas de padrões canônicos e não canônicos) e; iii) escrever duas frases.

No Quadro 1 podemos visualizar o desempenho de cada um dos estudantes participantes da pesquisa. Para mantermos o anonimato dos estudantes, esclarecemos que utilizamos o código **A1, A2** quando nos referimos aos alunos da turma A; **B1, B2 e B3** para os alunos da turma B e; **C1, C2 e C3** para os alunos da turma C do 4º ano do E.F.

Quadro 1 - Análise da atividade de escrita do nome

Aluno (a)	NOME COMPLETO				
	Escrita correta	Omissão de letras	Ordem incorreta das letras	Acréscimo de letras	Erros de segmentação
AE1	Sim	Não	Não	Não	Não

Aluno (a)	NOME COMPLETO				
	Escrita correta	Omissão de letras	Ordem incorreta das letras	Acréscimo de letras	Erros de segmentação
AE2	Parcialmente	Sim, escreveu "Silv" [SILVA]	Não	Sim, escreveu "Oliveravira" [OLIVEIRA]	Não
BE1	Parcialmente	Sim, escreveu "Tomz" [TOMAZ]	Não	Não	Não
BE2	Parcialmente	Sim, escreveu "Sivia" [SILVA] e "Viera". [Vieira]	Não	Não	Não
BE3	Parcialmente	Não	escreveu "Sivla" [SILVA]	Não	Não
BE4	Parcialmente	Sim, escreveu "Cota" [COSTA]	Não	Não	Sim, escreveu "Deborahellen" [DEBORAH ELLEN]
CE1	Sim	Não	Não	Não	Não
CE2	Parcialmente	Sim, escreveu "Soza" [SOUZA]	Não	Não	Não

Na atividade 1, dos 8 (oito) alunos participantes, somente 2 (dois) conseguiram escrever seus nomes completos, sem cometer nenhum erro. Os outros 6 (seis) alunos apresentaram dificuldades do tipo omissão ou acréscimo de letras, ordem incorreta das letras e erros de segmentação.

A partir da análise da escrita das crianças, inferimos que as mesmas, embora já manifestem conhecimento de letras e sílabas do alfabeto, podem ter memorizado a escrita do seu nome e, por isso cometem erros como omissão de letras e junção de palavras. Frade (2006) destaca a importância do trabalho com o nome próprio, pois reforça a grafia e sons das letras no caminho para uma consciência fonológica das palavras.

Na atividade 2 propostas às crianças, foi solicitado que as mesmas escrevessem as palavras MACARRONADA, PIPOCA, CARNE e PÃO. Os alunos tiveram um desempenho aquém do esperado, pois quatro alunos ainda apresentaram dificuldades de identificação de fonemas. A maior

parte dos alunos está no nível silábico-alfabético da escrita, apresentando dificuldades nas sílabas nos padrões não canônicos (Quadro 2).

Quadro 2 - Análise da atividade de escrita de palavras

Aluno (a)	PALAVRAS: MACARRONADA/PIPOCA/CARNE/PÃO			
	Troca de fonemas	Omissão de letras	Troca de fonemas	Acréscimo de letras
AE1	Não	Não	Sim, escreveu "ca" [CARNE]	"macaronhada" [MACARRONADA] e "pau" [PÃO]
AE2	Sim, "t" por "d"	Sim, escreveu "o" [ão]	Sim, escreveu "io" [CARNE]	Sim, escreveu "macaronata" [MACARRONADA]
BE1	Sim, "n" por "d"	"d" Sim, escreveu "K/Q" [CA] e "o" [RRO]	Sim, escreveu "ca" [CARNE]	Estudante não atingiu esse nível
BE2	Não	Não	Sim, escreveu "ca" [CARNE] Sim	Sim, escreveu "päu" [PÃO]
BE3	Não	Não	Sim, escreveu "ca" [CARNE]	Sim, escreveu "macaronada" [MACARRONADA]
BE4	Não	Não	Sim, escreveu "ca" [CARNE]	Sim, escreveu "macaronada" [MACARRONADA]
CE1	Não	Não	Sim, escreveu "ca" [CARNE]	Sim, escreveu "macaronada" [MACARRONADA]
CE2	Sim, confunde "t", "p", "d" e "b"	Não	Sim, escreveu "ca" [CARNE]	Sim, escreveu "macaronata" [MACARRONADA]

Ferreiro e Teberosky (1999) classificaram as fases de hipóteses cognitivas elaboradas pelas crianças em cinco níveis de desenvolvimento. Em cada uma dessas etapas a criança mostra seu pensamento em relação à sua compreensão e interpretação individual da língua escrita, à medida que recebem informações adicionais sobre o seu funcionamento.

Segundo Soares (2016), a criança se insere no nível silábico-alfabético da escrita quando começa a utilizar na escrita unidades menores (fonemas) para representar as sílabas de uma palavra, ainda apresentando algumas dificuldades na representação de todos os fonemas.

Os estudantes demonstraram dificuldades na escrita das sílabas mais complexas das palavras, sinalizando que têm conhecimento da relação som-grafia na escrita, mas que ainda necessita de intervenção para analisar de forma mais assertiva essa relação, evoluindo para o nível de escrita alfabética.

Na atividade 3, que consistia na habilidade de escrever as seguintes frases: O MENINO COME PIPOCA e O PÃO É UM GOSTOSO ALIMENTO, os alunos apresentaram dificuldades diversas, como omissão ou acréscimo de sílabas/ palavras, erros de segmentação de palavras, troca de fonemas, escrita no nível alfabético.

Novamente os estudantes demonstraram que a escrita de palavras e frases ainda não consolidaram as convenções da escrita, de modo que a intervenção docente faz-se necessária com desenvolvimento de atividades que possibilitem aos estudantes a reflexão sobre esses aspectos da escrita, como construção das sílabas não canônicas e segmentação entre as palavras.

O Quadro 3 apresentado, a seguir, detalha as dificuldades apresentadas pelos alunos em cada uma das atividades de escrita das frases propostas pela pesquisadora. Esclarecemos que os alunos **AE1** e **CE1** têm dificuldades na fala, segundo suas respectivas professoras, necessitando de acompanhamento de um profissional de fonoaudiologia.

Quadro 3 - Análise da atividade de escrita de frases

Aluno (a)	FRASES				
	FRASE 1: O MENINO COME PIPOCA.				
	FRASE 2: O PÃO É UM GOSTOSO ALIMENTO.				
	Omissão ou Acréscimo de sílabas/ palavras	Troca de fonemas	Erros de segmentação	Dificuldades de nível alfabético (sílabas não canônicas)	Dificuldades de nível ortográfico
AE1	Não	Não Sim, "n" por "l"	Sim, escreveu "co mi" [COME] "eugo stozo" [É UM GOSTOSO]	Sim, escreveu "me" [ALIMENTO]	Sim, escreveu "pau" [PÃO]. e "go stozo" [GOSTOSO] "comi" [COME]
AE2	Sim, omitiu a sílaba "so" [GOSTOSO]	Troca "d" por "t"	Sim, escreveu "eugot" [É UM GOSTOSO]	Sim, escreveu "me" [ALIMENTO] e "po" [PÃO]	Estudante não atingiu esse nível

Aluno (a)	FRASES				
	FRASE 1: O MENINO COME PIPOCA. FRASE 2: O PÃO É UM GOSTOSO ALIMENTO.				
	Omissão ou Acréscimo de sílabas/palavras	Troca de fonemas	Erros de segmentação	Dificuldades de nível alfabético (sílabas não canônicas)	Dificuldades de nível ortográfico
BE1	Sim, omitiu a sílaba "no" [MENINO] e a palavra [COME]	Troca "d" por "t" e "g" por "c"	Não	Sim, escreveu "go" [GOSTOSO], "me" [ALIMENTO] "u" [UM]	Estudante não atingiu esse nível
BE2	Não	Não	Não	Sim, escreveu "me" [ALIMENTO]	Sim, escreveu "pão" [PÃO]
BE3	Não	Não	Sim, escreveu "a limento" [ALIMENTO]	Sim, escreveu "pous" [PÃO] e "me" [ALIMENTO]	Sim, escreveu "comi" [COME]
BE4	Não	Sim, "g" por "c"	Não	Sim, escreveu "me" [ALIMENTO], "co" [GOSTOSO] e "u" [UM]	Sim, escreveu "u" [O MENINO] e "comi" [COME]
CE1	Sim, omitiu a sílaba "me" [MENINO]	Não	Não	Sim, escreveu "me" [ALIMENTO]	Sim, escreveu "gostoso" [GOSTOSO]
CE2	Não	Troca "p" por "b"	Sim, escreveu "mininocome" [MENINO COME] e "ugotosoalimeto" [UM GOSTOSO ALIMENTO]	Sim, escreveu "me" [ALIMENTO]	Sim, escreveu "minino" [MENINO]

As atividades de leitura propostas consistiram em: 1) Leitura de 6 (seis) palavras de estrutura silábica canônica e não canônica e 2) leitura de duas frases na ordem direta lida em voz alta pela criança e na presença da pesquisadora.

Na atividade 4 foi solicitado ao aluno que lesse dois grupos de palavras (canônicas e não canônicas). Dentre os resultados encontrados

(Quadro 4) ficou evidente que as palavras com sílabas não canônicas eram mais difíceis de serem lidas pelos alunos. Além disso, a estratégia de leitura mais usada por eles foi a leitura silabada (sílabas por sílabas), indicando que os alunos utilizaram o recurso de via fonológica para ler as palavras. Todos os alunos identificaram a palavra “bicicleta”, indicando que essa palavra lhes é familiar.

Sobre esse assunto, Monteiro e Soares (2014) esclarecem que, ao ler palavras, o leitor precisará acionar três elementos da escrita: o ortográfico (a forma escrita da palavra), o fonológico (forma falada da palavra) e o semântico (significado da palavra).

Destarte, os autores colocam que a leitura de palavras é a base para a leitura de textos, pois para conseguir ler textos e compreendê-los, faz-se necessário que o leitor tenha desenvolvido a habilidade de leitura automática das palavras, que só é conseguida por meio da estratégia de via lexical – que exige a memória do leitor por meio de uma informação visual da palavra.

Por meio dessa via, o leitor tem acesso direto ao significado da palavra, ao fazer o reconhecimento automático dos componentes ortográfico e fonológico desta. “A partir dessa estratégia, articulam-se os componentes ortográfico e fonológico, resultando na identificação do significado da palavra” (p.451).

No entanto, leitores iniciantes costumam utilizar a via fonológica – associação grafema – fonema, para realizar a leitura de palavras e textos, no entanto esta via compromete a qualidade da leitura por exigir uma atenção da relação fonema-grafema pelo leitor.

O uso das regras de correspondências grafema-fonema na conversão da ortografia em pronúncia da palavra que está sendo lida permite ao leitor o acesso ao significado sem que se faça uso da mediação do contexto. Há evidências de que a via fonológica gera conflitos no reconhecimento da informação visual no nível do fonema quando a palavra é irregular, indicando que a leitura correta de palavras irregulares requer frequentemente o uso da via lexical (MONTEIRO; SOARES, 2014).

As categorias de análise das palavras lidas pelos estudantes, presentes no Quadro 10 foram extraídas e adaptadas do artigo intitulado “Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização”, de Monteiro e Soares (2014),

onde os autores atestam a estratégia de leitura usada por crianças ao ler palavras.

Quadro 4 - Análise da atividade de leitura de palavras

Aluno(a)	ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE PALAVRAS						
	Palavras de padrão canônico: MATO / FIVELA / PANELADA Palavras de padrão não canônico: CRAVO/ BARALHO/ BICICLETA						
	Pronúncia correta de todas as palavras	Omite/ troca fonemas da palavra	Omite sílabas da palavra	Acrescenta fonemas à palavra	Pronúncia das unidades silábicas da palavra	Substitui palavras	Pronúncia de sílabas iniciais seguida da pronúncia da palavra
AE1	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
BE1	Não	Não	Sim, leu "CRA" [CRAVO]	Não	Sim	Sim, leu "boneca"/ "barata" [BARALHO]	Sim, leu "bi-ci... Bicicleta"
BE2	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim, leu "filha" [FIVELA] e "barraca" /"bairro" [BARALHO]	Sim, leu "bi-ci... Bicicleta"
BE3	Não	Não	Não	Não	Sim	Não conseguiu ler [BARALHO]	Sim, leu "bi-ci... Bicicleta"
BE4	Não	Não	Não	Sim, leu "ce- ra-vo" [CRAVO]	Sim	Sim, leu "bor-racha" [BARALHO]	Sim, leu "bi-ci... Bicicleta"
CE1*	Não	Sim, leu "ma-co" [MATO]	Não	Não	Sim	Não	Sim, leu "bi-ci... Bicicleta"
CE2	Não	Sim, leu "ca-vo" "[CRAVO] e "ba-rra-lo" [BARALHO]	Não	Não	Sim	Não	Sim, leu "bi-ci... Bicicleta"

* Aluno apresentou dificuldades na dicção dos fonemas "t" e "c".
Obs: Estudante AE2 recusou-se a fazer as atividades de leitura.

A atividade 5 proposta aos alunos consistiu na leitura de duas frases na ordem direta, contendo palavras de nível silábico mais complexo.

Os resultados encontrados (Quadro 5) refletiram a dificuldade das crianças na segmentação das palavras e nas sílabas de ordem não canônicas. Ocorreu a mesma lógica de estratégia de leitura usada para ler palavras na atividade anterior – via fonológica.

Quadro 5 - Análise da atividade de leitura de frases

Aluno (a)	ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE FRASES					
	Palavras de padrão canônico: O PATO PATETA BATEU NO MARRECO					
	Palavras de padrão não canônico: JOÃO E MARIA FUGIRAM DA BRUXA					
	Leitura correta das frases	Omite/ troca fonemas na leitura de palavra	Desconsidera espaço entre as palavras	Pronuncia unidades silábicas da palavra	Soleta letras das palavras	Acrescenta fonemas à palavra
AE1	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
BE1	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim, leu “be-rru-xa” [BRUXA]
BE2	Não	Sim, leu “fugiu” [FUGIRAM]	Sim, junto “patopateta-bateu” e leu “pato/patinha”	Sim	Sim	Não
BE3	Não	Sim, leu “rr” com som de “r” tremido “mareco” e leu “foram” [FUGIRAM]	Não	Sim	Sim	Não
BE4	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim, leu “be-ru-xa” [BRUXA]
CE1	Não	Troca “to” por “co”	Não	Sim	Não	Não
CE2	Não	Sim, leu “fu-gi-rá” [FUGIRAM]	Não	Sim	Sim	Não

* Aluno CE1 apresentou dificuldades na dicção dos fonemas “l” e “c”.
Obs: Estudante AE2 recusou-se a fazer as atividades de leitura.

Segundo Monteiro e Soares (2014) a utilização da via fonológica para a leitura e textos interfere na qualidade da leitura, visto que os estudantes demandam mais tempo para perceber a relação grafema-fonema,

demonstrando uma leitura lenta e pouco fluente. Desse modo, a compreensão do texto fica prejudicada, pois ainda estão adquirindo o léxico na memória.

Os resultados da aplicação dessas atividades comprovam a existência de alunos não alfabetizados nas turmas de 4º ano do ensino fundamental. As crianças avaliadas apresentaram erros muito aquém do esperado para a série em que estão inseridas.

De acordo com os resultados encontrados e, com base na pesquisa de Monteiro e Soares (2014), entre os oito alunos pesquisados, os estudantes apresentam dificuldades de escrita do nome próprio (6 alunos), assim como na escrita de palavras e frases (8 alunos). Em leitura, os estudantes demonstraram dificuldades de ler palavras (7 alunos), principalmente no padrão não canônico, e frases (7 alunos). Os resultados da análise pedagógica comprovam a existência de alunos não alfabetizados matriculados no 4º ano do ensino fundamental, pois apresentaram erros muito aquém do esperado para a série em que estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados analisados, concluímos que alunos necessitam de um acompanhamento pedagógico para superar tais dificuldades com um profissional capacitado para lidar com as dificuldades apresentadas por eles, do contrário seguirão para as séries seguintes apresentando sérios problemas de alfabetização e, conseqüentemente, serão privados de desenvolver outras habilidades que dependem da capacidade de ler e escrever.

Ademais, propomos que esta pesquisa sirva de subsídio para que docentes e escolas desenvolvam aplicação de atividade diagnóstica na perspectiva de analisar dificuldades de leitura e escrita entre alunos com dificuldade no início do ano letivo do 4º ano do Ensino Fundamental.

A partir dessa avaliação será possível o planejamento de ações que possam ajudar os alunos a superar suas dificuldades de modo sistemático, com profissionais adequados para a ação e o acompanhamento por meio de avaliações diagnósticas ao longo do período, afim de perceber avanços e dificuldades.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 449-466, 21 fev. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.015

GULLIVER NA TERRA PIBID: ENTRE O CAIR E O LEVANTAR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

M.D.V.S¹
M.C.S.²

RESUMO

O trabalho tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID sobre Alfabetização e letramento em tempos de pandemia. Nesse sentido, a partir da articulação teórico-prática, o Programa contribui para a aproximação do exercício da docência, sendo relevante na formação de professores. A versão 2020/2021 do PIBID/ UFPI /Pedagogia/Teresina/Picos foi desenvolvida em meio aos prejuízos causados pela COVID-19, em que a alternativa viável se constituiu no Ensino Remoto Emergencial-ERE. Nessa panorâmica, novas aprendizagens foram necessárias para trabalhar de forma significativa no auxílio a alunos e professores no processo de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, as ações formativas para docentes e discentes, atividades de monitoria junto a alunos de escolas públicas conveniadas e escuta às narrativas dos participantes pibidianos sobre a experiência em curso, foram desenvolvidas via plataforma *Google Meet*, realizadas semanalmente. A fundamentação teórica baseou-se em autores que tratam de alfabetização e letramento e formação de professores no Brasil entre os quais figuram Soares (2004), Ferreiro; Teberosky (1999), Nóvoa (2019) dentre outros. Nessa trajetória podemos afirmar que foram muitos os impasses e as estratégias para garantir a qualidade do ensino aos alunos. Os resultados dessa formação docente inicial e continuada indicaram o senso de coletividade

1 Professora adjunta III da Universidade Federal do Piauí –UFPI, mariadolores@ufpi.edu.br

2 Professora adjunta IV da Universidade Federal do Piauí-UFPI, mariacezar@ufpi.edu.br

como mola propulsora das potencialidades em momentos de tensão, angústia e situações adversas, que nos motivou a um trabalho de apoio resultando em constantes movimentos de enfrentamentos e superações.

Palavras-chave: PIBID, pandemia, alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de compartilhar experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID sobre Alfabetização e letramento em tempos de pandemia nos núcleos/Teresina/Picos, realçamos os desafios e realizações do tempo de ensino remoto em que estivemos coordenadoras de área do Curso de Pedagogia, no PIBID entre os anos 2020/2021. A partir da releitura das aventuras de Gulliver do autor Jonathan Swift (2018) procuramos expressar nossos afetos em relação ao trabalho realizado nesse programa e a sua narrativa nos auxilia nos modos de dizer tais vivências. Por esse viés narrativo e de certa forma, fantástico, afirmamos que por mais que tenhamos quedado muitas vezes, que nos sentíssemos amarradas, presas, limitadas em nossos movimentos de professoras formadoras, até quando as dificuldades ofuscaram as possibilidades, as nossas posturas éticas, nossos modos de sermos professoras não nos permitiram, mesmo fragilizadas, de enxergarmos novos caminhos e de assumirmos cada vez mais o compromisso com o PIBID, com a Coordenação Institucional, a Supervisão que construíram conosco essa experiência e o grupo de pibidianas e pibidianos que protagonizou essa cena de formação.

Assim, nos parece apropriado considerarmos essa caminhada de formação, uma aventura, uma viagem e nós desconhecemos outra mais bonita e que povoa as memórias afetivas e que nos faz pensar sobre a experiência do PIBID do que essa que conta as viagens de Gulliver, o gigante. O PIBID nos fez gigantes, potencializou as professoras que habitam em nós. Não se trata de um discurso vazio, demagogo, jogo de interesses, bajulação, realmente essa é uma experiência que nos transformou, que desatou as amarras dos limites e alargou o olhar para outros mundos na educação, inclusive, no contexto pandêmico. O caos desse tempo foi profundamente criativo e transformou o Gulliver, prisioneiro na ilha de Lilliput, em um novo e esse conheceu outros lugares e viveu outras aventuras na viagem da formação como esta que desejamos relatar.

Deste modo o texto está estruturado da seguinte forma: apresentação dos desafios de um PIBID em contexto pandêmico e descrição das estratégias utilizadas na edição (2020/2021) de acordo com os principais eixos do PIBID: ações complementares, ações de ensino prático-pedagógico, ações de monitoria e ações do núcleo de desenvolvimento profissional.

METODOLOGIA

O trabalho narrativo, de relatoria constitui-se, invariavelmente, um trabalho de linguagem conforme expressa Daltro e De Faria (2019) que apresentam o relato de experiências –RE como uma narrativa científica com suas singularidades e coletividades no qual há um pressuposto de uma ação concatenada e memória sobre acontecimentos que serão relatados, evidenciando competências reflexivas e associativas assim como, crenças e posições do sujeito no mundo.

A produção de dados para reflexão surgiu dos estudos realizados, das ações de monitoria, dos encontros semanais para planejamento, formação e socialização das ações desenvolvidas junto aos discentes PIBIDianos e das narrativas sobre as experiências *on line* na escola campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho sobre alfabetização e letramento foi desenvolvido em meio a desafios, de toda a ordem, pois estávamos em um cenário que revelava o aumento das desigualdades sociais, em que os alunos menos favorecidos apresentavam-se com muitas dificuldades de acesso aos meios de permanência em uma escola virtual, por não terem as condições estruturais mínimas: um celular individual, Internet potente, acompanhamento familiar, entre outros.

As ações interventivas ocorreram a partir do subprojeto denominado: Alfabetização para além dos métodos: Intervenção no contexto pandêmico e tivemos a oportunidade de colocar em discussão a questão dos métodos de alfabetização, considerando, principalmente, o que era possível realizar no momento presente e nas escolas campo.

Reforçamos a ideia de Cagliari (2007) quando afirma que embora fundamentais, os métodos não são tudo e não dão conta por si só, necessitam de um professor preparado para conduzi-lo e fazê-lo dar o melhor resultado possível, representam apenas uma direção. Dessa maneira, faz-se necessário autonomia e competências dos profissionais envolvidos, sem ficar na preocupação de qual é o melhor ou pior método de alfabetização.

O nosso olhar sobre a questão dos métodos nos leva a considerar que é impossível processar um fazer pedagógico que dê conta dos processos de alfabetização e letramento baseados em um único método, principalmente em um contexto atípico como esse em que vivenciamos o PIBID. Por outro lado, reafirmamos a importância do método de

alfabetização como uma trilha, caminho que aponte ao professor modos de alfabetizar e letrar.

Desse modo, adentramos às leituras sobre a Política Nacional de Alfabetização, Cursos diversos, reflexões sobre o que seria mais adequado para a situação na qual deveríamos atuar. Assim foi útil conhecer mais sobre o que a literatura considera relevante para a compreensão dos métodos, considerando, dentre outras particularidades, que nos processos de alfabetizar e letrar tem situações que exigem um ensino explícito, sem desconsiderar as descobertas que o educando vai realizando ao longo do percurso, mas como uma forma de fazer a mediação necessária para a devida compreensão da leitura e da escrita.

Sobre afirmações e críticas sobre os métodos, considerando os métodos sintéticos e analíticos no geral, Moraes (2005) descreve que os métodos sintéticos precisam seguir a sequência que na lógica de quem o adota, parece o mais simples e acessível, embora inicialmente não fizesse tanto sentido, para então se chegar ao todo, à parte mais significativa: as palavras, frases e os textos. As críticas feitas a esse grupo de métodos vão desde a centralidade no que o professor ensina, passividade do aluno e a falta de contextualização nas atividades, reduzindo-se muitas vezes a treinos utilizados no ensino tornando-o repetitivo e artificial. E sobre os métodos analíticos, prossegue o mesmo autor,

Os métodos analíticos são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas) (MORAIS, *et al.*, 2005, p. 20).

Percebemos na literatura especializada sobre métodos de alfabetização que os autores se dividem em seus posicionamentos o que nos conduz a diferentes reflexões acerca das práticas que deles possam ser desenvolvidas pelos professores alfabetizadores. Ainda sobre as críticas ao grupo de métodos, em destaque, os analíticos, Frade (2005) destaca vantagens e desvantagens:

Esse tipo de leitura, com foco na memorização global, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas. Contudo, há também desvantagens. Se os alunos não aprenderem a decodificar, como lerão palavras novas? Como o professor pode saber se os alunos

estão realmente lendo ou recitando palavras e textos decorados? (p.37).

Sobre a Política de Alfabetização vigente, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e define a alfabetização em seu artigo 2º, inciso I: ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão (BRASIL, 2019).

O objetivo principal da PNA é promover a alfabetização baseada em evidências científicas. De acordo com o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - RENABE: “O termo ‘evidências’ diz respeito a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes” (BRASIL, 2020, p. 28). E na perspectiva em voga, a validade estaria com o método fônico.

Sendo rejeitada a hipótese de submissão ao que é imposto, consideramos em concordância com Vale (2021) que a adoção desse método não impede a utilização de outros meios e estratégias enriquecedoras do ensino de leitura, desde que não obrigue o professor a ser piloto de material impresso, sem tempo para fazer o que acredita conveniente na sua realidade e refletir sobre os avanços e desafios a superar.

Nessa direção, nos deparamos com professores iniciando um novo jeito de ensinar e com isso tivemos que nos dispor a aprender jeitos diferentes de lidar com o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, foi a partir do pensar coletivo que cada núcleo foi se adequando à nova realidade, adaptando horários e criando novos modos de intervenção. Na nossa realidade, priorizamos o ensino individualizado, alfabetizando e letrando alunos que se encontravam com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita adotando o subprojeto: Alfabetização para além dos métodos, de forma remota, fortalecendo-nos nos parâmetros relacionado à aquisição da leitura e escrita não somente considerando as formas gráficas, mas permitindo ao aluno, o exercício do pensar sobre o como e para que se escreve.

Conforme argumenta Soares (2004), alfabetização e letramento são processos indissociáveis, porém, distintos e com especificidades e foi nessa perspectiva que desenvolvemos estudos sobre essas especificidades, enfatizando o desenvolvimento da consciência fonológica e consciência fonêmica na articulação direta com a proposta de alfabetizar

letrando. A decisão por esse caminho centra-se no contexto vivenciado e na necessidade de dinamizar o referido processo, trabalhando de forma significativa através do estímulo constante do uso social da leitura e da escrita, partindo para ultrapassar determinados limites como: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. A consciência fonológica pode ser entendida como “a capacidade de dirigir a atenção, identificar a um nível consciente e manipular as unidades “sonoras”/fonológicas” (LEITE, 2021, p. 319) .

No cenário vivenciado, concebemos que o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética, mas é uma condição necessária (SILVA, 2021), dessa forma, compreendemos a consciência fonológica como preditora no processo de alfabetização (FERNANDES, 2021) e o desenvolvimento do vocabulário constitui-se, também, pressagiador de sucesso na alfabetização (CADIME, 2021). Portanto, são elementos que não podem ser desconsiderados ou ignorados no referido processo.

De posse dessa fundamentação, tomamos como base os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky(1999), para compreender as hipóteses dos alunos sobre a escrita e assim pensar possibilidades de intervenção, considerando que na visão de Morais e Leite, (2005), para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar/refletir na sequência de partes sonoras das palavras.

Para o alcance dessas ações realizamos oficinas pedagógicas considerando a literacia emergente, a alfabetização e numeracia, como estratégias de compreensão do que tornava-se viável desenvolver e avaliamos essas atividades de formação como positivas pelo produto que nos chegou dos dois núcleos, PIBID/Teresina e Picos/PI.

Vale ressaltar que estudando todos esses métodos de alfabetização e dando autonomia nas decisões, o grupo considerou trabalhar numa perspectiva de alfabetização e letramento, sem desconsiderar outras situações aplicáveis. Portanto, fizemos as mais diversas tentativas de nos aproximarmos de melhores resultados. E que resultados eram esses? Desde a presença dos alunos nas atividades remotas, ao ajudá-los a perceber que estratégias seriam mais adequadas e nos relatos dos pibidianos para trabalhar tais situações foram viáveis as chamadas de vídeos individuais para aqueles que dificilmente participavam de momentos coletivos nas aulas.

Em meio a essa grande aventura da formação nos interrogamos: Que tempos áridos são esses para viver a aventura de formar professores(es)? O que será que Veiga (2010) pensa sobre isso? Concordamos com

ela que a problemática da educação brasileira é aguda e crônica, agravada pelas desigualdades sociais e na verdade são muitos os desafios que exigem dos professores coragem, inventividade e luta para as mudanças necessárias. Essa é uma lição que o PIBID tem nos ensinado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora nos deparando com muitas dificuldades de ordem social, de ausência de condições de efetividade na participação dos alunos, por não disporem de um simples celular para assistirem às aulas, ou para aqueles que tinham o aparelho e não contavam com internet de qualidade, continuamos a aventura, não como profissionais desanimados, mas como gigantes que se levantam e lutam, que enfrentam os perigos, que se arriscam e que inventam outros modos de ensinar e aprender. Não soltamos as mãos, não caminhamos sozinhos, fizemos o percurso em bando, de forma coletiva e trabalhamos com os seguintes eixos: ações complementares, ações de ensino prático-pedagógico, ações de monitoria e ações do núcleo de desenvolvimento profissional-NDP).

No Eixo do subprojeto Alfabetização para Além dos Métodos: Intervenção no contexto pandêmico. Ações complementares foram ofertadas oportunidades de Oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários e estudos e teve o objetivo de promover a reflexão sobre a formação docente, possibilitar suporte ao desenvolvimento das ações do PIBID e da Residência Pedagógica, e fomentar aprendizagens significativas de metodologia do ensino e intervenções pedagógicas de aprendizagem dos alunos na escola. Dentre as atividades desenvolvidas elencamos: *"Seminário de Iniciação dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UFPI: Edição 2020"*; leituras direcionadas para a temática da formação do professor que serviram como base para a escrita de *pappers*; **I Semana de Alfabetização: Educação, Formação e Docência**, organizada pelo Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia de Teresina, via *Google Meet*; Destaque especial nesse evento para a mesa redonda intitulada: *"Como os professores e discentes de programas de formação estão se reinventando junto a tecnologia"*; **I Seminário PIBID e PRP da Região Nordeste**, evento online com carga horária de 25h, para o qual submetemos e apresentamos relatos de experiências; **Imaginário em ação: pensando e desenvolvendo matérias e recursos didáticos para a intervenção no PIBID** (40h). Nele foram desenvolvidas oficinas em que os pibidianos e pibidianas, supervisores e coordenadores de área protagonizaram ações, discutindo temas como: literacia, Psicogênese da língua

escrita, Conceitos metodológicos de Alfabetização: Divergências epistemológicas e numeracia. Sobre tais ações as pibidianas relatam:

“O I Seminário PIBID e PRP da Região Nordeste foi realizado entre os dias 10 a 13 de agosto de 2021. Foi uma oportunidade de aproximar pesquisadores de diferentes instituições e dar visibilidade às ações desenvolvidas nas escolas públicas de nove estados. Sendo assim, foi realizado conferências, comunicações orais, fóruns, minicursos, oficinas e mesas-redondas” (PIBIDIANA 01, 2021).

“Em um momento de troca de conhecimento entre os participantes da oficina que englobava coordenadores(as) de área, supervisores(as) e pibidianos(as) de todos os núcleos do PIBID/UFPI, compartilhamos com o grupo de participantes do evento as atividades de numeracia que desenvolvemos nas turmas onde estávamos lotados. Nesse momento de compartilhamento, foram considerados aspectos relacionados aos procedimentos que utilizamos para realizar as atividades e os resultados que obtivemos através da aplicação das mesmas” (PIBIDIANA 02, 2021).

Ao trazer para este relato as aventuras de Gulliver tivemos o intuito de invocar outras memórias que povoam o PIBID no Projeto de e Pedagogia: Alfabetização para Além dos Métodos: Intervenção no contexto pandêmico, de onde falamos na condição de professoras formadoras que somos. Também porque nunca a aventura de formar professores nos pareceu tão desafiadora, incerta e até perigosa. Que aventura de formar professores é essa que nos tem arrebatado para mares bravios, que tem nos colocado em meio a temporais que desabrigam a nossa formação docente? Essa tem sido as viagens reservadas para as(os) professores nesses tempos pandêmicos em que se reinventar tem sido a bússola.

No Eixo das Ações de Ensino Prático-Pedagógico, pesquisamos e experimentamos aplicativos e sites que oferecessem propostas e possibilidades para facilitar a alfabetização de crianças, trabalhamos na confecção de materiais pedagógicos como: vídeos curtos, confecção de atividades atrativas, uso de aplicativos, contação de histórias, dentre outras. Esse novo tempo e espaço virtual do ensino e da escola nos guiaram para outras buscas metodológicas: o que fazer? Como fazer? Por que fazer? Fomos então, nos aventurar por outras vias, assim, criamos *padlet*, nuvem de palavras, quadros brancos e utilizamos muitos outros

aplicativos de jogos digitais para fazer frente ao nosso desejo de alfabetizar e letrar nessa panorâmica.

Sem a escola como era dantes, foi inventada a virtual. Como é essa escola? Como entrar nela? O que faz o professor nessa escola? Quem são os nossos discentes? Agora o mar no qual tem que navegar é uma tela de celular, de computador. Nossas embarcações são grandes e potentes plataformas digitais e teletransportar-se através delas, o conhecimento. Como ele chega em terra tremida, devastada, invadida?

No Eixo das Ações de Monitoria podemos destacar a participação nas ações da escola como: reuniões, planejamento, estudos, (re)construção do Projeto Político Pedagógico PPP da escola, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e uso de tecnologias e recursos didáticos durante as ações junto aos educandos seja direta ou indiretamente. Descrevemos tais ações a partir das narrativas de pibidianos e pibidianas:

“Como atividade inicial junto a turma do 2^a Ano, objetivando identificar o nível de conceitualização da escrita que os alunos se encontravam, considerando as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), aplicamos a atividade autoditado. Tendo em vista o contexto pandêmico, para efetivação dessa e das demais atividades, fizemos uso das plataformas *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet*. A partir desse diagnóstico, constatou-se que na turma do 2^a Ano entende-se que a maioria dos alunos estavam no nível silábico com correspondência. Para ajudar os alunos da turma do 2^a Ano do Centro Educacional Maria Gil de Medeiros no processo de alfabetização e letramento, tendo como base Soares (2004), tem-se buscado desenvolver uma prática pautada sobremaneira em leituras de diversos gêneros, na qual a partir da leitura dos textos busca-se envolver os alfabetizando em técnicas de análise de palavras presentes no material exposto e a partir das análises realizadas, desenvolve-se com frequência práticas de formação de novas palavras utilizando o alfabeto móvel, priorizando o trabalho com as especificidades da alfabetização, onde, por exemplo, a criança é orientada a identificar em qual linha encontra-se determinada palavra, como a atividade Lista de frutas (PIBIDIANA 01, 2021).

“As ações feitas que contemplam a monitoria e o processo formativo no percurso do PIBID, foram realizadas de acordo com o subprojeto “ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DOS MÉTODOS: Intervenção no contexto pandêmico” sendo o foco na área de alfabetização e letramento. Os objetivos das ações foram:

contribuir junto ao docentes com o fazer escolar em tempo pandêmico, conhecer e refletir os modos de fazer educação infantil/alfabetização no período remoto, compreender como são desenvolvidas as atividades de ensinar a ler e a escrever do ensino remoto e nas plataformas disponibilizadas pelas secretarias municipais de educação, e sugerir práticas docentes de caráter inovador no processo de alfabetização e letramento de forma remota” (PIBIDIANA, 03, 2021). Sobre os resultados alcançados realçam:

“Percebe-se que, a partir das atividades desenvolvidas na turma do 2ª Ano, os alfabetizando ampliam o repertório de letras, pois de início eles apresentavam dificuldades em reconhecer todas as letras do alfabeto. Nota-se também um significativo avanço no processo de escrita, visto que, ao serem estimulados a fazer a relação entre fonema e grafema, eles conseguem escrever palavras, dando a entender que se apresentam em fase de transição do nível silábico com correspondência para o silábico alfabético” (PIBIDIANA 01, 2021).

A bússola do compromisso com a educação indica direções nem sempre fáceis de seguir, mas quando foi fácil fazer diferente? Nós poderíamos ter ficado à deriva, porque tudo mudou e as circunstâncias são negacionistas. Como iniciar a docência fora da escola? Como aprender a ser professor sem a presença dele? Ao invés de desistir, nos tornamos professores virtuais, nossa casa se transformou em sala de aula. Realizamos travessias mais que pedagógicas, humanas, inclusive, do cuidar do outro à distância. Nesse sentido, como esse lugar-PIBID tem sido colo, caminho, águas mansas. Que aventura maravilhosa de formar professores ele tem nos possibilitado. É nele que temos discutido a educação remota. Nesse modelo de ensino é que temos realizado práticas pedagógicas alfabetizadoras para além dos métodos. Pensar sobre essas práticas fortalece o movimento ação-reflexão-ação no repensar as situações exitosas em alfabetizar e letrar.

Sobre o Eixo das Ações do Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP) podemos elencar: Estudos/reflexões/discussões dos referenciais teóricos contemporâneos educacionais sobre formação Docente e de casos didático-pedagógicos e construção de materiais relacionados a Alfabetização e letramento em ensino remoto. A realização dessas ações aconteceram de forma sistematizada nos encontros semanais, que os denominamos de encontros formativos. Nesses encontros com duração de 3h, desenvolvíamos atividades como: estudos, apresentações de casos

para análise, planejamento de ações para a monitoria, oficinas de escrita acadêmica, que nos resultou em publicação de artigos nos anais de eventos relevantes como I Seminário do PIBID E PRP Nordeste, IV Encontro de Iniciação à Docência - ENID realizado no Seminário de Integração da Universidade Federal do Piauí – SIUFPI e organizamos o evento “Imaginário em ação: pensando e desenvolvendo materiais (recursos) didáticos para intervenções nas escolas.” Em relação aos encontros formativos as discentes pibidianas comentam:

“Semanalmente, são realizados encontros onde são realizadas reuniões por meio virtual, com o objetivo de intercambiar as experiências, as atividades desenvolvidas e as dificuldades encontradas. Além disso, acontecem apresentações de fichamentos e textos na forma de comunicação oral e também apresentado uma memória de cada encontro. Fomos adentrados também as salas de aulas virtuais para observarmos e obtermos mais experiência na docência” (PIBIDIANA 01, 2021).

“Realizamos encontros formativos semanais do grupo para discutirmos de início artigos e textos sobre assuntos relacionados à formação de professores, à importância do PIBID, ao ensino/aprendizagem e uso de metodologias ativas. Conforme o andamento do Programa nos debruçamos mais especificamente sobre o tema da alfabetização e letramento, buscando estratégias que fossem adequadas para os ambientes digitais. Durante a semana, sempre reservamos um tempo para ler e fichar os textos que eram propostos, assim como para produzir os materiais a serem utilizados na monitoria. As reuniões buscavam fortalecer nossa formação. Compartilhamos experiências e impressões sobre os textos lidos, planejamos as ações a serem executadas e as avaliamos depois de praticadas. Também procurávamos desenvolver habilidades necessárias à docência, como a oralidade e a escrita acadêmica, além do trabalho em equipe. Para os eventos que participamos com trabalhos escritos, sempre tivemos o acompanhamento e correção em grupo dos trabalhos” (PIBIDIANA 04, 2021)

“Os encontros da turma do programa acontecem toda terça-feira, às 13:30 via Meet com a coordenação e supervisores. O encontro tem início com um momento de acolhida e em seguida, há a apresentação das memórias do encontro anterior para facilitar as nossas lembranças a respeito do que fora discutido e a escolha dos novos memorialistas. Ao final da reunião, é feito o registro fotográfico e a leitura da agenda da semana. Abaixo

apresentarei as principais leituras realizadas” (PIBIDIANA 05, 2021).

Quando se tratam dos os estudos individualizados e produção acadêmica relatam:

“No mês de agosto tivemos o I Seminário PIBID e PRP da Região Nordeste. Elaboramos o relato de experiências para enviar para o Encontro, tivemos leituras sobre alfabetização (Livro) e também a participação no Curso de Alfabetização da plataforma AVAMEC-Alfabetização Baseada na Ciência. O título do nosso trabalho foi: PIBID/Pedagogia – UFPI: relato de experiência dos desafios e das inovações em práticas pedagógicas no ensino remoto. Onde tivemos como objetivo: Compreender que um professor em formação está se preparando para algo importante, singular e transformador na vida de muitos sujeitos que irão passar por ele. A formação docente transcende a integração dos licenciandos na prática educativa e a instrução de teorias. Sabemos que a boa formação é aquela que instrui professores que disponham criatividade perante os variados desafios que enfrentarão ao longo do exercício da docência. Perante a pandemia da covid-19 a forma de ensinar e aprender que muitos professores e alunos estavam habituados como sabemos tornou-se inviável, e isso despertou nos componentes do PIBID, o anseio em descobrir meios para desenvolver junto às escolas parceiras o subprojeto interdisciplinar. E, através da nossa participação no Programa que tem como um de seus objetivos inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem, e os desafios ocasionados pelas consequências da pandemia da covid-19 na educação” (PIBIDIANA 01, 2021).

“Relativas as ações que foram realizadas, defino como primordial a dinâmica dos estudos teóricos. A atividade de ler os textos previamente e fichá-los para então fazermos as discussões em grupo é uma estratégia que auxilia a melhor compreensão dos assuntos, a escrita de relatos de experiências e o planejamento das ações de monitoria. É uma boa sugestão para a(s) próxima(s) edição(ões)”. (PIBIDIANA 04, 2021). E complementa:

“Ademais, na trajetória do Programa, outro elemento de destaque a ser trabalhado era a escrita acadêmica. Paralelamente às leituras e experiências que enriqueciam o arsenal de

conhecimentos adquiridos pelo discentes no proceder do PIBID, havia a necessidade de descrevê-los em **produções** escritas, de maneira ao qual estimulasse o desenvolvimento da escrita culta*, tal qual o compartilhamento de suas ações e possíveis publicações e participações em eventos. Primordialmente, foi repassado a confecção em grupo de *papers*. O da discente intitulou-se “Formação docente: fortalecendo a articulação teoria e prática”, trazendo a contribuição de autores renomados como Paulo Freire e Maurice Tardif sobre o tema (PIBIDIANA 04, 2021).

Outrossim, as produções se estenderam ainda a relatos de experiência, cujo objetivo era significar e partilhar as vivências obtidas com o PIBID, e outra pibidiana complementa:

“O programa não possibilita apenas conhecimentos laborais, de sala de aula, indo muito, além disso, pois, ele também desenvolve a escrita acadêmica dos discentes pibidianos, visto que no decorrer do programa temos a oportunidade de participar de diversos eventos científicos” (PIBIDIANA 06, 2021).

Como os pibidianos avaliam o PIBID na sua Formação Docente

“Através dos resultados e vivências obtidos por meio das observações, reuniões e regências, é possível afirmar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, promovido pela Capes, conseguiu atingir seu principal objetivo: contribuir com o aprendizado dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura. Esse aprendizado deu-se mediante a observação, a análise e as ações realizadas nos diversos ambientes da escola, onde foi possível ter uma noção mais profunda da realidade escolar. Assim, quando o futuro profissional da educação tem acesso às funções da escola na sociedade, acompanhada da oportunidade de refletir sobre isso de forma mais profundada, este começa a entender e agir de forma a melhorar a condição do lugar em que atuará”. (PIBIDIANA 01, 2021).

“O Pibid foi como uma árvore em minha vida, a raiz forte se compôs pelo conteúdo teórico crítico, necessário, didático e reflexivo; a sombra robusta e confortável da árvore, são os conhecimentos adquiridos durante o programa; e os frutos da árvore por sua vez, são os trabalhos publicados, o ganho de experiência, a evolução, e os conhecimentos passados para os nossos educandos nesse percurso” (PIBIDIANA 07, 2021).

Na fala de uma supervisora temos:

“O que ficou? Ficou a certeza de que somos capazes de superar desafios inimagináveis quando se trata da educação, e que nenhuma ação do PIBID foi em vão. Que a edição marcada pelo distanciamento social ordenado por uma ameaça invisível a olhos nus-um vírus- foi também espaço de fortalecimento de elos virtuais. Que essa edição é histórica, pois não fomos apenas personagens secundários, mas protagonistas da edição PIBID, desbravando as tecnologias digitais e se fazendo presentes na escola pública, ensinando as crianças a lerem, escreverem e manipularem saberes para se inserirem no universo virtual” (SUPERVISORA PIBID, 2021).

São falas potentes que reforçam o que temos afirmado: Somos gigantes. E quando indagamos qual o impacto que o PIBID teve na sua vida encontramos muitos relatos que expressam o pensamento da equipe pibidiana.

“A maior contribuição e impacto em minha vida e formação, vem da realidade que o programa me possibilitou, onde aprendi a desenvolver as atividades e exercer melhor a minha criatividade, produtividade, senso crítico, além de sempre procurar materiais inovadores para sairmos dos métodos tradicionais, pois aprendi também como é importante conhecer a turma em que se estava inserida, para assim desenvolver e adaptar os métodos que mais cabem para garantir o aprendizado da turma por completo” (PIBIDIANA 08, 2021).

“As vivências adquiridas no decorrer dessa trajetória trouxeram elementos indispensáveis que agregam e enriquecem a graduação em licenciatura. Mediante os empecilhos, nos adaptamos, refletimos, aprendemos e reconhecemos a amplitude da docência. Dessa forma, o PIBID aprimorou nossa formação para além dos muros da universidade, trazendo uma conexão com a comunidade e proporcionando o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional dos discentes nele inseridos (PIBIDIANA 09, 2021).

Quando trabalhamos com textos epistolares eles expressaram a vontade de enviar mensagens para os futuros pibidianos. Seguem trechos dessa expressão:

“Caros pibidianos, gostaria de compartilhar a minha participação no PIBID na versão on-line. De início foi bem difícil. Ansiávamos

pela oportunidade de estabelecer contato físico com a escola, no entanto, ao término desta experiência, percebo o quão valerosa foi. Aprendemos a nos reinventar e sair da zona de conforto. Mais do que nunca tivemos que valorizar o trabalho em equipe. Foram meses de muitos estudos e troca de conhecimentos. Por isso, agarrem essa oportunidade de viver o PIBID pois este programa representa uma porta de entrada para um mundo novo de desafios que nos tornará profissionais mais aptos para lidar com os desafios que cada tempo impõe" (PIBIDIANA,01.2021).

A monitoria, os encontros formativos realizados semanalmente e os estudos individualizados, constituíram-se nas principais atividades da equipe, dando resultados por demais positivos. Dessa forma, reconhecemo-nos como o PIBID da diferença, temos muito o que partilhar com os que por aqui já passaram e com todos aqueles que por aqui ainda passarão. Quem vai poder dizer de nós senão nós e a nossa experiência única? Esperamos que não haja outro tempo que nos faça viver a educação remota, mas também, reconhecemos que as tecnologias digitais são importantes para a educação, pois são ferramentas que ajudam aos professores a facilitarem o ensino e que tal episódio, embora, com muitas calamidades, despertou em nós professores, a necessidade de reaprender e lutar para amenizar as situações difíceis na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos dizer sobre a aventura de formação de professores vivido nesse percurso formativo de dezoito meses não vem descolado de toda a aventura que tem sido a viagem da formação inicial nesse tempo em que vivemos, mas não somos apenas sobreviventes, somos pessoas que se agigantaram ao longo do percurso de muitos modos. Somos corpos flexíveis, mas do que adaptáveis. Ser capazes de flexibilizações é ser capaz de cair e levantar, aprender e desaprender, ser dentro e fora, enfim, ser capazes de automodelarmos para sermos felizes e produtivos naquilo que fazemos, educação.

Na pele de Gulliver nos levantamos e nos soltamos das amarras pela imaginação, pela invenção de nós. Enxergamos as nossas dificuldades, sem transformá-las em impedimento do nosso fazer. Para além delas construímos uma boa caminhada formativa e vislumbramos boas experiências das sementes que estamos semeando na terra fértil do PIBID.

Estamos cientes dos desafios e das possibilidades que permearam nosso discurso e nosso fazer diário e os resultados retratam o nosso

empenho e trabalho coletivo desenvolvido desde o primeiro dia de nossa atuação. Somamos a essas atividades, o trabalho das supervisoras na escola campo e dos discentes pibidianos. Cada um desses segmentos realizou da melhor forma possível o seu trabalho. As escolas campo reconhecem o valor do trabalho do PIBID, reconhecem a importância do trato com a tecnologia que os discentes pibidianos implementaram na escola e assumem o lugar de parceiras nesse programa com acolhimento e humanidade. Gigantes somos todos nós!

Palavras-chave: PIBID, pandemia, alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto** nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA. Diário Oficial da União, seção 1, 11 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF :MEC/Sealf, 2021. Disponível em: .Acesso em: 22 de julho de 2021.

CADIME; Irene. O Desenvolvimento do Vocabulário. In: NADALIM, Carlos Francisco de Paula (coord.). **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: MEC/CAPES, 2021. p. 195-219. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 12 mar. 2022.

BARBOSA, Mirna Rossi; MEDEIROS, Lidiane Batista de Oliveira; VALE, Ana Paula Simões do. **Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 33, p. 667-676, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: O Duelo dos Métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DALTRO, Mônica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. **Relato de experiência:** Uma narrativa científica na pós-modernidade. Estudos e pesquisas em psicologia, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores. **Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.**

FERNANDES, Sandra. Fluência na Leitura Oral. In: NADALIM, Carlos Francisco de Paula (coord.). **Alfabetização Baseada na Ciência:** Manual do Curso ABC. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: MEC/CAPES, 2021. p. 306-360. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Atmed, 1999.

LEITE, Isabel. A Importância da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: NADALIM, Carlos Francisco de Paula (coord.). **Alfabetização Baseada na Ciência:** Manual do Curso ABC. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: MEC/CAPES, 2021. p. 317-335. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato, Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Cristina. Consciência Fonológica e Conhecimento das letras. In: NADALIM, Carlos Francisco de Paula (coord.). **Alfabetização Baseada na Ciência:** Manual do Curso ABC. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: MEC/CAPES, 2021. p. 107-128. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 12 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: As muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan/fev/mar/abr 2004, p.5-17.

SWIT Jonathan. **Viagens de Gulliver**. Tradução de GIL, Luis Reyes. Autêntica, 2018, p. 192.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho do docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

VALE, Ana Paula. Métodos Fônicos Sistemáticos no Ensino da Leitura. In: NADALIM, Carlos Francisco de Paula (coord.). **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: MEC/CAPES, 2021. p.... Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/imagens/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 12 mar. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.016

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS PARA A CIDADANIA

FLÁVIA ELISA DE CARVALHO FORTES¹
CELSO FERRAREZI JÚNIOR²

RESUMO

O estudo “A importância da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” apresentou como objetivo elucidar a importância da Língua Portuguesa no desenvolvimento das práticas de letramento, alfabetização, leitura e produção escrita na etapa do Ensino Fundamental. Realizou algumas reflexões importantes sobre a língua e a linguagem na escola, considerando-se que a aprendizagem pressupõe a interação do aluno com o objeto de aprendizagem e também com o outro. Por conseguinte, estudo enfocou a importância da participação do aluno nas práticas sociais de letramento e o papel da escola no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para agir socialmente, ancorado na leitura e na escrita. Ao seu término, será possível validar que a leitura deverá ser um processo ativo para o aluno, levando-o a compreender e a construir o significado para o texto, partindo de seus conhecimentos prévios e objetivos a serem alcançados. O estudo foi estruturado em revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, para a tessitura da análise contextualizada.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Língua Portuguesa. Aprendizagem.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, flavia.fortes@sou.unifal-mg.edu.br.

2 Professor orientador Dr. Celso Ferrarezi Júnior, Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br.

INTRODUÇÃO

O estudo “A importância da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Caminhos para a cidadania” reflete e objetiva analisar sobre a importância da Língua Portuguesa como área de conhecimento na etapa do Ensino Fundamental, destacando-se a importância do letramento, da alfabetização, oralidade, leitura e produção escrita, especialmente, os gêneros textuais, como requisitos essenciais à sociedade da informação e do conhecimento.

Como vertebrador, o estudo ainda enfoca a importância da participação do aluno nas práticas sociais de letramento e o papel da escola no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para agir socialmente, ancorado na leitura e na escrita.

Falando na importância da Língua Portuguesa, o texto aponta a necessidade de criação de situações de uso e reflexão sobre a língua e a linguagem na escola, considerando-se que a aprendizagem pressupõe a interação do aluno com o objeto de aprendizagem e também com o outro e, finalmente, de que a prática pedagógica deve ser orientada por uma metodologia que considere a necessidade de reflexão efetiva sobre a linguagem escrita, falada e inferida.

A fim de que os alunos adquiram as capacidades necessárias ao desenvolvimento da Língua Portuguesa, seu objetivo parte de “[...] desenvolver no aluno uma habilidade de reflexão sobre a língua que se torne cada vez mais refinada, com implicações para sua produção oral e escrita em língua portuguesa” (PILATI *et all*, 2011, p. 400).

Para Gomes (2009), o conhecimento da Língua Portuguesa, alicerce sobre o qual se constrói a cidadania, é base não só em qualquer processo de ensino-aprendizagem, mas também na recepção e na transmissão diária de informações. É por meio da língua que o indivíduo se expressa e se comunica com seus semelhantes, defende ou ataca opiniões ou pontos de vista, dá e recebe informações, ampliando o conhecimento de si próprio e do mundo em que vive.

As práticas de leitura e escrita não são descontextualizadas no Ensino Fundamental, envolvem um processo de construção do conhecimento que são aporte para o aluno conhecer o espaço em que está inserido.

“Para entender a alfabetização como objeto de conhecimento, é indispensável à compreensão de como o sujeito de apropria desse conhecimento” (SOUZA *et all* 2007, p. 17). Assim, é necessário compreender os conceitos de letramento e de alfabetização, para compreender os

processos de apropriação da leitura e da escrita relacionadas à construção do conhecimento na sociedade atual.

De posse do detonador: A promoção e o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e escuta, componentes básicos de suma importância para a vida do aluno, no exercício de sua cidadania, estão sendo desenvolvidos com proatividade pela escola de modo a levá-lo na melhor compreensão do mundo em que vive?, o estudo e seu desenvolvimento estão ancorados em revisões de literatura, pesquisa bibliográfica, para a composição da análise em estudo.

Portanto, volta-se para elucidar a importância da Língua Portuguesa no desenvolvimento das práticas de letramento, alfabetização, leitura e produção escrita na etapa do Ensino Fundamental.

Será possível validar no final do estudo que o ensino da Língua Portuguesa deverá ultrapassar o ensino mecanicista de regras e normas, mas sim ser significativo para o aluno, mostrando-lhe a importância de saber falar, escrever e interpretar de forma satisfatória na sociedade do conhecimento.

METODOLOGIA

Ao propormos a escrita do estudo apresentado foi feito um levantamento bibliográfico sobre as temáticas envolvendo conceitos referentes ao letramento, alfabetização, aquisição da língua materna, trabalho com gêneros textuais e o papel docente no processo de construção das quatro habilidades básicas - ouvir, ler, falar e escrever, em diálogo com os artigos nas bases de dados, como a Scielo e o Google Acadêmico. Também, utilizou-se como aporte, a leitura de livros físicos, sendo realizado o fichamento por resumo, agrupando-se as ideias principais em sua ordem cronológica.

De posse deste percurso, passamos a analisar as especificidades dos temas tratados, elencando-se as principais contribuições à cerca da língua materna e da importância do ouvir, falar, ler e escrever no espaço escolar. Para tal, considerou-se o detonador inicial como problema da pesquisa: A promoção e o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e escuta, componentes básicos de suma importância para a vida do aluno, no exercício de sua cidadania, estão sendo desenvolvidos com proatividade pela escola de modo a levá-lo na melhor compreensão do mundo em que vive?

Através da revisão de literatura e da adoção da pesquisa bibliográfica realizada em literarurea já publicada, a fundamentação teórica

apresentada pelos Resultados e Discussões, tratará do desenvolvimento da pesquisa, pois as revisões são consideradas como o primeiro passo para a construção do conhecimento científico, visto que é por meio desse processo que novas teorias surgem devido a necessidade de se realizar um levantamento sobre as evidências que foram identificadas, bem como as lacunas encontradas sobre o que se pretende apresentar (Botelho, Cunha e Macedo, 2011) e que direciona o assunto em estudo como quadro conceitual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O domínio ativo da leitura e da escrita está calcado em um processo que não se limita apenas ao simples reconhecimento de letras ou à atividade de juntá-las para formar palavras, frases ou textos. Esse processo não deve ocorrer de forma isolada e descontextualizada de situações efetivas de comunicação.

Quando a criança ingressa no universo escolar para ser alfabetizada, precisa saber por que usa a escrita e qual sua importância no contexto social em que está inserida. Sendo assim, é importante considerar que a escola deve ser espaço de circulação dos diferentes textos, de inserção de práticas de letramento e de alfabetização.

Para tal, o ensino da língua deve ter como objetivo:

[...] levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (BAGNO, 2002, p. 52).

O desenvolvimento das capacidades cognitiva, linguística e discursiva é fundamental pra que qualquer pessoa possa ter uma plena participação social como indivíduo. Logo, a escola deverá ser um espaço significativo de aprendizagem, com situações de ensino que informem e interpretem a vida, produzindo aprendizagens, habilidades e aptidões e, ao mesmo tempo, autonomia.

É no espaço escolar, especificamente, na etapa que se refere ao Ensino Fundamental, que o desenvolvimento das capacidades cognitiva, discursiva e linguística serão oferecidas aos alunos, propiciando experiências que ampliaram o grau de letramento e, conseqüentemente, da participação social e exercício da cidadania.

O Ensino Fundamental de 9 anos, é indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) nº 9394, como obrigatório e gratuito nas escolas públicas, sendo divididos em anos iniciais (1º aos 5º anos) e anos finais (6º aos 9º anos). Durante os primeiros cinco anos do segmento, a escola se propõe a desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de comunicação dos alunos e sua habilidade para solucionar problemas. Ao longo deste segmento, a criança desenvolve sua capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e seu uso nas relações com o mundo (Brasil, 2006).

Logo, o Ensino Fundamental abre novas perspectivas ao considerar a necessidade de preparar o aluno para viver em sociedade, pois está intimamente ligado à ideia de cidadania plena. No entanto, para que tal prerrogativa aconteça, a escola tem de rever suas práticas e ser espaço de transformação.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem dos conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento das capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL, 1997, p. 32).

Ao considerar os objetivos do Ensino Fundamental e o desenvolvimento de competências e habilidades, o aprendizado de sala de aula não deverá um fim em si mesmo. Ao contrário, deverá ser a etapa onde o aprendizado seja favorável para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à vida em sociedade, onde o aluno ser agente de seu aprendizado e da sua construção da cidadania.

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental são voltados para o processo de alfabetizar letrando, para o acesso às práticas letradas e a participação nestas práticas, ao mesmo tempo em que o sistema de escrita é explorado – a alfabetização.

No 4º e 5º ano, sistematiza-se a alfabetização, explorando-se o trabalho com a leitura, produção de textos orais e escritos, a análise linguística necessária às práticas de ler, escrever e ouvir e falar (Brasil, 1997).

É de fundamental importância a participação do aluno nas práticas letradas. Cabe à escola a promoção de atividades significativas, onde

a Língua Portuguesa assume um papel decisivo, pois nos anos iniciais a maioria das crianças inicia o processo de apropriação da língua escrita e são introduzidas no mundo da cultura letrada, ampliando assim, as capacidades de expressão verbal e de reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), destacam que:

A linguagem é uma forma de ação interdirecional orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL, 1997, p. 22-23).

Na escrita, é preciso descobrir de que forma podemos tornar esses elementos presentes, a fim de se produzir um texto significativo e envolvente. Aprender a escrever, admitindo-se a escrita como outra modalidade da língua, significa investir e descobrir de que modo, no processo de interação entre locutores, as informações, indagações, sentidos e emoções foram produzidos nos inúmeros gêneros textuais (Brasil, 1997).

Os PCNs consideram que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social; pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 73).

Soares (2004) aponta-nos que, para a efetiva construção do processo de escrita e de leitura no Ensino Fundamental, é necessário considerar:

[...] habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória (...) escrevendo ou lendo de forma diferenciada (SOARES, 2004, p. 92).

O exercício da leitura e da escrita é retratado por Leal (2003), destacando que o letramento não é modismo, é uma necessidade:

(...) ainda somos um país de silenciados ou de pessoas que, mesmo lendo ou escrevendo, são analfabetas em relação às suas experiências de vida, de seu bairro, de seu estado, de seu país. Aprender a ler e a escrever para sair da ignorância humana, para reivindicar e acreditar, saber fazer e cooperar, partilhar e viver esperanças (LEAL, 2003, p. 14).

O letramento, evidentemente, oferece caminho e aponta direções, além de pautar-se na construção de uma educação que contemple a dignidade humana como eixo construtor de sua própria ação.

A entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: “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, que se desenvolve no contexto da e por meio da aprendizagem fonema-grafema” (SOARES, 1998, p. 22), completando que letramento e alfabetização estão em dependência um do outro, constituindo-se em processos diferentes, porém complementares e inseparáveis.

A palavra letramento, versão inglesa para *literacy*, pode ser compreendido como produto da participação do indivíduo em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, independente de envolvimento de atividades específicas de leitura e de escrita (Kleimam, 1995).

Através do letramento, o aluno deverá ser capaz de se interagir e relacionar, de modo ativo, com o universo da escrita, apoiando-se em diversos textos que apresentam diversas funções na sociedade. Entre elas, pode-se citar: divertir, dar instruções, informar, vender um produto, anunciar, entre outros gêneros textuais que circulam na sociedade trazendo informações e assuntos variados.

A alfabetização inicial de uma criança deverá ocorrer num contexto em que a leitura e a escrita têm função social. Letramento como condição social e como conteúdo está presente, antes, durante e depois da alfabetização.

As práticas de letramento e de alfabetização devem, portanto, estar interligadas para favorecer o processo de construção do conhecimento pela criança. O incentivo à leitura e escrita deve existir no contexto escolar e ser mediados pelo professor alfabetizador, que deverá considerar a bagagem de conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar para que

sejam ampliados, utilizando diversos recursos que ajudem o aluno na aquisição de estratégias e habilidades de leitura e escrita.

A alfabetização ocorre dentro e fora do contexto escolar, convergindo para que a pessoa se aproprie de capacidades e habilidades que levam à leitura e a escrita. Nas palavras de Perez (1992):

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PEREZ, 1992, p. 22).

Alfabetizar, portanto, é aprender a ler e a escrever, cujo aprendente faz correlações com a cultura e a linguagem de uma determinada sociedade. Supõe compreender para que serve a escrita, como é construída e quais as suas regras, compreendendo, assim, o seu funcionamento. Supõe a leitura de mundo que deve ser feita pela criança, compreendendo, resignificando e interpretando o conteúdo que foi lido.

Reconhecendo a especificidade de cada um destes processos, é preciso conciliar a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita como o domínio das práticas sociais de leitura e escrita. O desafio colocado é o de alfabetizar letrando, ou seja, possibilitar que a alfabetização se desenvolva em contexto de letramento.

Nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos possam ampliar as capacidades trabalhadas nos 1º, 2º e 3º anos, desenvolvendo desta forma, a proficiência em leitura e escrita. Ou seja, que leiam, compreendam e sejam capazes de produzir textos orais e escritos de forma autônoma.

Para tal, é necessário considerar que, em diversas situações os alunos estão expostos aos mais variados textos que circulam socialmente. Logo, um dos objetivos do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa é o de oferecer condições para que os alunos atuem neste contexto, realizando a interação social por meio dos diversos portadores textuais e da participação em práticas de letramento (Brasil, 1997).

A plena participação do aluno na condição de cidadão dentro de uma sociedade letrada acontece pelo domínio da linguagem (atividade discursiva e cognitiva) e da língua (objeto em construção, sistema simbólico

utilizado pela comunidade linguística). É pela diversidade de gêneros textuais que o discurso se realiza, a partir dos objetivos pretendidos pelo seu produtor em relação ao interlocutor (Brasil, 1997).

Segundo Gagliari (1996):

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse (CAGLIARI, 1996, p. 150).

O processo que a criança percorre para compreender a leitura e a escrita envolve uma série de experiências com materiais diversificados e atividades capazes de sensibilizá-la para agir. Em nosso mundo, a escrita está por toda parte, repleta de estímulos nas mais variadas fontes.

É no espaço escolar que a leitura e a escrita se desenvolve de forma significativa, ou seja, há oportunidades para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento. Para tal, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento no espaço escolar, sejam realizadas de forma a permitir que a criança tenha contato com a cultura escrita, participe da troca de experiências de leitura e da escrita, além de conhecer os gêneros textuais que circulam socialmente.

Cabe à escola a promoção de atividades significativas, onde a Língua Portuguesa assume um papel decisivo, pois “o trabalho sobre a forma do falar precisa ser mais complexo do que uma mera substituição: precisa ser uma reconstrução” (FERRAREZI JR., 2014, p. 72).

O exercício das quatro habilidades - falar, ouvir, ler e escrever, é essencial a um bom comunicador, pois:

[...] ainda somos um país de silenciados ou de pessoas que, mesmo lendo ou escrevendo, são analfabetas em relação às suas experiências de vida, de seu bairro, de seu estado, de seu país. Aprender a ler e a escrever para sair da ignorância humana, para reivindicar e acreditar, saber fazer e cooperar, partilhar e viver esperanças (LEAL, 2003, p. 14).

Cardoso e Vellar (2021) complementam que:

[...] o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades comunicativas de escutar, falar, ler e escrever podem contribuir para que os estudantes consigam expressar de forma adequada seus pensamentos, suas ideias, seus sentimentos e também para que tenham êxito na vida acadêmica e profissional (CARDOSO; VELLAR, 2021, p. 1).

Para que o aluno avance em sua aprendizagem é importante que o professor planeje situações significativas de leitura, partindo do que o aluno já sabe e fazendo uso de textos que circulam socialmente, sejam os destinados ao entretenimento, à informação, à propaganda, etc. Conforme o aluno vai aprendendo que ler envolve muitas habilidades numa postura mais autônoma, o mesmo deve assumir essa tarefa, fazendo leituras silenciosas e compartilhando com os colegas e professor as estratégias que o levaram a determinada compreensão do texto.

A escola precisa alfabetizar letrando e o trabalho pedagógico deverá permitir que a aprendizagem do letramento e da alfabetização esteja associada às práticas sociais da escrita e da leitura, através de práticas reais, contextualizadas e significativas para o cotidiano do aluno (Oliveira, 2017).

Para Gomes (2009), o conhecimento da Língua Portuguesa, alicerce sobre o qual se constrói a cidadania, é base não só em qualquer processo de ensino-aprendizagem, mas também na recepção e na transmissão diária de informações. É por meio da língua que o indivíduo se expressa e se comunica com seus semelhantes, defende ou ataca opiniões ou pontos de vista, dá e recebe informações, ampliando o conhecimento de si próprio e do mundo em que vive.

Segundo Gagliari (1996):

A leitura é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse (CAGLIARI, 1996, p. 150).

Logo,

A plena participação do aluno na condição de cidadão dentro de uma sociedade letrada acontece pelo domínio

da linguagem (atividade discursiva e cognitiva) e da língua (objeto em construção, sistema simbólico utilizado pela comunidade linguística). É pela diversidade de gêneros textuais que o discurso se realiza, a partir dos objetivos pretendidos pelo seu produtor em relação ao interlocutor (BRASIL, 1997, p. 19).

A análise e a reflexão sobre a língua deverão são concebidas como momentos de desenvolvimento de habilidades nos âmbitos discursivo, textual e gramatical, sempre com base em textos contextualizados, em que os alunos devem dominar um conjunto de habilidades comunicativas que favoreçam um bom desempenho dentro do padrão culto da língua (Brasil, 1997).

O desenvolvimento da competência comunicativa do aluno pode e deve ser desenvolvido sem as “armadilhas” e os “silêncios” escolares, uma vez que:

Os linguistas não defendem que o ensino gramatical normativo seja excluído de nossas escolas, mas sim, que ele aconteça de forma diferenciada, contextualizada, ou seja, os alunos devem aprender qual o sentido de uma determinada regra, como ela se dá em uma situação real de uso da linguagem oral e/ou da escrita, já que o ensino tradicional, muitas vezes, não cumpre com o objetivo que lhe é atribuído de preparar o aluno para ler e produzir, de maneira coerente, textos orais e escritos diversos (COPPI, 2014, p.13).

Nesse contexto, o papel do professor se configura não somente como aquele que acredita na capacidade dos estudantes e os estimula, mas, especialmente, como o mediador que orienta, indica caminhos e faz intervenções para auxiliá-los a avançar no processo de aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é que “o estudante precisa descobrir como o seu conhecimento natural de gramática se organiza para que consiga empregar de maneira consciente e criativa os recursos oferecidos pela língua portuguesa” (CARDOSO; VELLAR. 2021, p. 173).

Considerando a necessidade de proporcionar letramento aos alunos, é necessário levá-los a desenvolver as capacidades e as habilidades de:

- Identificar e utilizar os materiais escritos que circulam em nosso meio;

- Apropriar-se dos usos e das funções das situações de comunicação em diferentes modalidades, incluindo a modalidade culta;
- Interagir, de maneira eficaz, nas situações comunicativas em que se envolve;
- Demonstrar comportamento de leitor e produtor de textos (GERALDI, 1984, p. 86).

Não podemos nos esquecer de que a aprendizagem se realiza por meio do confronto entre o que se sabe (conhecimento prévio) e a nova experiência que se vive (elemento novo).

Kleiman (1997) faz referência para o excerto acima:

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir todo o sentido do texto (KLEIMAN, 1997, p. 44).

Ler e compreender o texto pressupõe estabelecer relações com outros textos, com velhos e novos assuntos, com a cultura e a sociedade, pois é exigido do aluno o conhecimento prévio para que a compreensão dos significados no discurso seja mais dinâmica e ativa. Cada leitor interage com o texto de um modo diferente, dependendo de seus conhecimentos, objetivos e intencionalidades.

“Ler, portanto, significa compreender os propósitos implícitos de leitura e usar os conhecimentos relevantes para interpretar a informação” (BRASIL, 2009, p. 29).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017):

O eixo escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além disso, a aprendizagem da produção textual envolve habilidades de uso adequado de variedades linguísticas, a consideração da variedade social ou regional ao se dar voz a personagens de uma determinada

região ou camada social em uma narrativa ou relato, entre outros (BRASIL, 2017, p. 64).

Ou seja, os alunos devem estar frequentemente em contato com vários tipos de textos, pertencentes a diversos gêneros textuais, aprendendo assim, a representar a fala e a escrever seus textos nos gêneros mais apropriados para cada situação. O trabalho com a leitura e as experiências com diversos tipos de textos devem servir de referência para a escrita dentro e fora do universo da sala de aula.

A produção escrita de diferentes textuais possibilita a interação do aluno com a sociedade letrada. Para tal, é necessária a compreensão de que o texto é escrito com um determinado objetivo, para um ou mais destinatários e que circulará em um determinado suporte (jornal, tv, revista, internet, livros, etc.) e em certa situação social.

Participando de atividades que favoreçam a compreensão de sua finalidade textual, o aluno compreenderá as várias funções da escrita, suas características e gêneros. Estará mais partícipe da cultura escrita ao interagir com a sua produção, circulação e textos. Ao ser estimulado e desafiado, o aluno acionará as estratégias para escrever.

Por gêneros textuais entendem-se “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características” (DIONÍSIO et al, 2005, p. 22-23).

A intencionalidade do trabalho com gêneros textuais é a de envolver o aluno em propostas de leitura, produção oral e escrita e análise linguística. Ao identificar situações de produção, os diversos gêneros que circulam socialmente e suas temáticas, os alunos poderão fazer uso de novas e significativas situações, ampliando assim, suas capacidades de ler e produzir texto.

Para atingir o objetivo de desenvolver as competências comunicativa oral e escrita com os alunos, deverão ser trabalhados diversos gêneros textuais em sala de aula, garantindo que o aluno reconheça que os usos da língua se concretizam por meio de textos orais e escritos, ou seja, reconheça que os diversos gêneros existentes possam relatar os fatos da vida cotidiana, noticiar o dia a dia e o mundo, narrar fatos do mundo da ficção ou fazer a emissão de opiniões e posicionamentos de pessoas (Brasil, 1997).

Schneuwly e Dolz (2004) reforçam e ampliam essa ideia explicando que se deve favorecer, em todos os anos do Ensino Fundamental, o

contado dos alunos com gêneros textuais de todas as ordens tipológicas. As intenções comunicativas dos gêneros textuais darão formas aos textos.

Os gêneros textuais podem ser identificados por três características fundamentais, a saber: “1) o tipo e o tema que podem veicular; 2) a sua forma composicional; 3) as marcas linguísticas que definem seu estilo” (Brakling, 2014).

O sucesso do aluno no desenvolvimento das competências da Língua Portuguesa também depende do conhecimento que detêm sobre os gêneros e sua adequação às diversas situações comunicativas. Para tal, é necessário saber selecionar o gênero para organizar a produção do discurso, identificando-se suas finalidades comunicativas, o lugar de circulação e o contexto de produção determinado (Brakling, 2014).

Os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam características diversificadas, respeitando-se seus tipos. O objetivo principal da educação de textos, na escola, é enfatizar o uso da língua como instrumento de comunicação, por meio de atividades que tornam possível a construção do raciocínio lógico da criança. Por isso a necessidade do aluno escrever todos os tipos de textos (Brasil, 1997).

Refletindo sobre esta questão,

(...) a experiência com textos variados e de diferentes gêneros é de fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção de material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais e de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas, nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, etc., são os modelos que se podem oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998, p. 151-152)

Os gêneros textuais estão diretamente ligados às práticas sociais, escritos e orais produzidos pelos falantes da língua portuguesa. Alguns exemplos de gêneros textuais são carta, bilhete, aula, conferência, e-mail, artigos, entrevistas, discurso, entre outros.

Na escrita, o aluno precisa coordenar o conteúdo e o discurso adequados à situação comunicativa. De modo geral, precisa ocupar-se com as ideias, com os elementos característicos de cada texto, com a organização, com a escolha de informações específicas, com a linguagem

adequada ao destinatário e com a adequação ortográfica e gramatical (Brasil, 1997). O aluno deve ser convidado a imaginar, pensar, transformar situações, antes mesmo de escrever, de modo que o ato de criar e produzir sejam prazerosos e desafiador.

Em um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero textual, da mesma forma que um único gênero pode conter mais de um tipo textual. Sabe-se que as diferentes categorias de textos – gêneros e tipos, servem a diferentes tipos de situação de interação comunicativa, onde cada categoria de texto é um recurso distinto da língua (Brasil, 1997).

Os PCNs (Brasil, 1997) trazem uma sugestão de categorias de textos (gêneros) a serem explorados no Ensino Fundamental I, 1º aos 5º anos, tanto para o trabalho escrito quanto oral:

- Contos;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, piadas, saudações, instruções, relatos;
- Notícias, entrevistas, anúncios;
- Seminários, palestras;
- Receitas, instruções de uso, listas;
- Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários;
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis;
- Anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, texto de enciclopédias, verbetes de dicionários, textos expositivos de diferentes fontes;
- Provérbios, entre outros (BRASIL, 1997, p. 72-73).

No processo de escolarização torna-se imprescindível a utilização de uma multiplicidade de textos, experiências, táticas e estratégias que permitam ao aluno o domínio da leitura e da escrita, ampliando assim, o universo linguístico, cultural e social. Simultaneamente, os aprendizes podem ampliar a visão de mundo, inserindo-se criticamente na realidade social da qual fazem parte, enquanto participam de um processo de alfabetização.

A ação docente também ganha peso quando se trabalha com as especificidades da Língua Portuguesa: letramento, alfabetização, oralidade, leitura, produção escrita e uso de gêneros textuais, entre outros, são essenciais para que os alunos descubram em sua vida escolar, que existe um mundo da escrita: um mundo social, econômico e cultural em que a produção da escrita está presente diariamente.

Logo, é necessário que o professor utilize o conhecimento prévio dos alunos como um elemento colaborador ao processo de formação de leitores letrados. O processo de aprender a ler e a escrever não se desenvolve espontaneamente, só pelo fato de o sujeito interagir com a escrita dentro de ambiente alfabetizador, como supõem algumas escolas. Ensinar como se lê bem e ensinar como se escreve exigem do professor domínio de conhecimentos específicos, tais como: estrutura e funcionamento da língua em determinada sociedade, alfabetização nos diferentes gêneros textuais, os quais, para serem compreendidos, precisam ser estudados no contexto do discurso social (Brasil, 2012).

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, orienta que:

A ação do professor é um dos principais elos entre o planejamento previsto e o trabalho efetivamente desenvolvido junto aos alunos. A tomada de decisões na coordenação das atividades docentes desenvolvidas em sala de aula é elemento central na construção de oportunidades de aprendizagem que poderão ser vivenciadas pelos alunos e nas aquisições que eles poderão consolidar, em consequência dessas oportunidades.

As intervenções feitas pelo professor com o objetivo de provocar a participação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades podem ser vistas como expressão de sua capacidade de implementar um processo de ensino com características bastante próprias.

Ao realizar essas ações, o professor cria condições para que os alunos sejam ativos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ao combinar essas várias formas de intervenção no decorrer da aula, o professor contribui para que os alunos vejam que suas contribuições têm destinatários reais (o professor e os colegas), que suas ideias, conhecimentos e pontos de vistas são levados em conta e para que se reconheçam, por fim, como interlocutores uns dos outros nesse processo de interação que se estabelece na sala de aula (BATISTA, 2006, p. 78-79).

A plena participação do aluno na condição de cidadão dentro de uma sociedade letrada acontece pelo domínio da linguagem (atividade discursiva e cognitiva) e da língua (objeto em construção, sistema simbólico utilizado pela comunidade linguística). É pela diversidade de gêneros textuais que o discurso se realiza, a partir dos objetivos pretendidos pelo seu produtor em relação ao interlocutor (Brasil, 1997).

Logo, a escola não deverá fragmentar o trabalho pedagógico com práticas decorativas de letramento, alfabetização, oralidade, leitura e produção escrita. Uma prática pedagógica eficaz, voltada para o trabalho envolto nos alicerces da Língua Portuguesa, evidencia experiências culturais e sociais com vistas às práticas de leitura e escrita.

A articulação das situações que envolvam os alicerces da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental deverá ser originada das reais necessidades do aluno e levar em consideração que, diante de um determinado tema ou problematização, os conhecimentos prévios e os conhecimentos de cada área do saber escolar devem dialogar, de modo significativo e dinâmico, com intencionalidades face ao objeto de ensino.

Por fim, no Ensino Fundamental os alunos já construíram muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitadas pelos grupos sociais dos quais participam a interagir com diversas situações de leitura e escrita, além de aplicarem os conhecimentos sobre os diferentes instrumentos culturais, como o desenvolvimento da oralidade e a leitura/interpretação cotidiana dos gêneros que circulam socialmente (Brasil, 2012).

Desse modo, o Ensino Fundamental é importante para o domínio autônomo da escrita, da ampliação das capacidades de uso da leitura e da oralidade e para a construção do saber pelo aluno da importância de se estudar o nosso código, tão necessário à vivência na sociedade da informação e do conhecimento.

Para tal finalidade, a pedagogia da comunicação faz a mediação das práticas pedagógicas em direção à transposição paradigmática na educação, como espaço de discussão, preparação e reavaliação de práticas pedagógicas inovadoras, cuja figura docente percebe-se como agente de mudanças e não cumpridores das exigências impostas (Pinto, 2002).

É preciso, portanto, construir uma práxis contextualizada, onde a língua/linguagem seja objeto de reflexão para os alunos. Com diferentes propósitos, o intercâmbio entre o letramento e a alfabetização poderão consolidar as capacidades necessárias ao mecanismo da leitura e da escrita, levando os alunos a atuarem de forma segura na sociedade letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou aspectos relevantes e significativos do ensino da Língua Portuguesa, presentes no processo de ensino e aprendizagem, refletindo-se sobre o letramento, alfabetização, oralidade, leitura e produção escrita. Destacou-se a importância do trabalho com a compreensão da língua e da linguagem.

Posto isso, faz-se necessário compreender pressupostos essenciais à construção das aprendizagens da leitura e da escrita, levando-se em consideração o meio social e o mundo letrado de cada aluno.

A leitura e a escrita envolvem a percepção de mundo de cada aluno. Logo, através do domínio da leitura e da escrita que o aluno terá maiores possibilidades de desenvolvimento, de aprendizagem e de tornar-se um leitor/escritor proativo.

No espaço escolar, é necessário considerar a participatividade dos alunos nas situações cotidianas em que falar, ouvir, escrever e ler sejam permeadas por atividades práticas de linguagem.

As práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar possibilitam que aconteça uma reflexão sobre a linguagem e, através dessa atividade reflexiva, é que os alunos poderão compreender e exercitar os diferentes usos da língua e das competências para ler, escutar, ouvir e falar nas diversas situações interativas e no uso dos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Todo aluno possui a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos e aprendizagens referentes à língua materna, o que poderá ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar.

É de fundamental importância que a leitura seja um processo ativo para o aluno, levando-o a compreender e a construir o significado para o texto, partindo de seus conhecimentos prévios e objetivos a serem alcançados. Um leitor proficiente é alguém que sabe ler socialmente, que está alfabetizado e que é capaz de selecionar textos que podem atender às suas necessidades.

Para que o aluno avance em sua aprendizagem é importante que o professor planeje situações significativas de leitura, partindo do que o aluno já sabe e fazendo uso de textos que circulam socialmente, sejam os destinados ao entretenimento, à informação, à propaganda, etc. Conforme o aluno vai aprendendo que ler envolve muitas habilidades numa postura mais autônoma, deve assumir essa tarefa, fazendo leituras ancoradas em seu conhecimento social, escolar e alfabético.

Buscando atender a esses objetivos, as atividades de linguagem oral, escrita e produção textual, deverão ser geradas a partir de diferentes

visões de mundo e as mais diversas formas de discursos contidas na realidade. Para aprender a escrever, a escola terá que oferecer ao indivíduo dois processos: o da natureza do sistema da escrita da língua e as características da linguagem que se usa para escrever. A observação e a análise das produções escritas dos alunos deverão revelar que eles tomam consciência, em etapas, das características formais dessa linguagem.

Por fim, a escola precisará colocar em sua prática diária, a ampliação do conceito de linguagem, levando o indivíduo à percepção de que ela existe mesmo antes da alfabetização.

Para tal, a prática educativa pedagógica no Ensino Fundamental deverá favorecer a formação autônoma dos alunos, objetivando-se trabalhar pressupostos interligados ao letramento e alfabetização, ao objeto de conhecimento (aprendizagem) e o sujeito (aluno), para que aconteça a gestão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Práticas escolares de alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

BRASIL. 1996. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998. Vol. 3.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: A secretaria, 1997.

BORBA, Ângela Meyer [*et all*]. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de Nove anos – Orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais.** Gest Soc. v. 5, n.11, p. 121-36. Ago, 2011

BRAKLING, Kátia Lomba. **O assunto é... Produção de Textos.** 2014. Disponível em: < <https://mentecriativamente.blogspot.com/2014/01/o-assunto-e-producao-de-textos-katia.html>>. Acesso em: 18 out. 2022.

CAGLIARI, Luis Carlos Soares. **Saberes Linguísticos.** São Paulo: Scipione, 1996.

CARDOSO, Paula Fernanda Eick; VELLAR, Camila Martins. Ensino de português como língua materna: Reflexões e atividades. In PERcursos Linguísticos • Vitória (ES) • v. 11 • n. 28 • 2021 • ISSN: 2236-2592 164.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do Silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 120 p.

GERALDI, João W. (org). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.** Curitiba: IBPEX, 2009. 216 p.

KLEIMAM, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

KLEIMAN. Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: São Paulo, 1997.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Leitura e escrita:** exercício para a cidadania. AEC. Rio de Janeiro, n. 126, jan./mar., 2003.

OLIVEIRA, Andréia Cosme de. Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda. **In** Revista Tropos, ISSN: 2358-212X, volume 6, número 2, edição de Dezembro de 2017.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. **In** GARCIA, Regina Leite (org.). Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1992.

PILATI, Eloisa [*et all*]. 2017. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** Campinas, SP: Pontes Editores.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. No prelo: Revista Pátio, n.29. Fevereiro, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento,** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.017

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS NA ESCOLA

EDLANE DE FREITAS CHAVES¹

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada na Especialização em Educação e Psicomotricidade, que aborda as contribuições da Psicomotricidade no desenvolvimento e aprendizagem da escrita pelas crianças em processo de alfabetização. Teve como objetivos compreender as possíveis dificuldades das crianças no processo de aprendizagem da escrita; identificar os fatores psicomotores que necessitam de estímulos para contribuir com o seu desenvolvimento; e, propor atividades psicomotoras a serem desenvolvidas no cotidiano das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Autores como Bueno (1998), Fonseca (1995), Sousa (2004), que abordam a Psicomotricidade no desenvolvimento infantil, bem como Ferreiro e Teberosky (1999), que postulam sobre a aquisição da escrita, fundamentaram as discussões propostas neste artigo. A referida pesquisa, de cunho qualitativo, trata-se de um estudo de caso realizado com oito crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização. No processo investigativo utilizou-se a observação participante, uma atividade de escrita e alguns testes psicomotores. Nos resultados, foi possível verificar que as oito crianças apresentaram um

1 Doutora em Educação Brasileira - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – PPGE/FACED-UFC. Professora da Educação Básica e Formadora de Professores da Educação Infantil, na Secretaria de Educação da Rede Municipal de Maracanaú – CE. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR/UFC). Membro do Grupo de Estudos/Extensão MIRARE – FACED/UFC. E-mail: edlane.chaves77@gmail.com.

perfil psicomotor considerado favorável. Contudo, também foi possível perceber que quatro delas apresentou algum tipo de necessidade de maiores estímulos psicomotores para melhorar no desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, uma proposta de vivências psicomotoras foi planejada e desenvolvida com os participantes da pesquisa, visando contribuir tanto com o trabalho da professora da turma, como nas práticas pedagógicas de outros profissionais da área.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Desenvolvimento, Aprendizagem, Escrita, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, a criança explora o seu ambiente social e experimenta diferentes objetos e situações ao seu redor o que envolve tanto estruturas cognitivas, como motoras. No decorrer do desenvolvimento da criança as atividades motoras desempenham papel imprescindível, visto que, enquanto explora o mundo com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais.

Nessa perspectiva, interessa ressaltar a influência da Psicomotricidade e de seu caráter educativo e ao mesmo tempo preventivo nas práticas educativas em instituições com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo esta prática intimamente ligada aos aspectos afetivos, cognitivos e motores relacionados ao desenvolvimento infantil.

Considerando a relevância do papel das vivências psicomotoras na escola, este trabalho aborda as contribuições da psicomotricidade no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e teve como objetivos, analisar os fatores psicomotores ligados a esta habilidade, como também identificar estudantes que apresentaram alguma dificuldade de escrita no seu cotidiano escolar, com o intuito de elaborar uma proposta de atividades psicomotoras que possam servir como suporte para o trabalho dos educadores no cotidiano das práticas pedagógicas.

Para a realização do estudo foi considerado o referencial teórico baseado nas concepções de autores como Bueno (1998), Fonseca (1995), Sousa (2004), que abordam a Psicomotricidade no desenvolvimento infantil, bem como Ferreiro e Teberosky (1999), que postulam sobre a aquisição da linguagem escrita, fundamentaram as discussões propostas neste artigo, dentre outras referências que abordam acerca das categorias em questão neste artigo.

Espera-se que este trabalho venha contribuir para indicar alternativas de caminhos a serem percorridos no que se refere aos processos que envolvem a importância da psicomotricidade no processo de aquisição da escrita, podendo ser úteis para educadores e demais profissionais que tenham interesse pelo assunto abordado.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Desde os primórdios da humanidade, vários filósofos e poetas já faziam alusão à noção de corpo em seus discursos e escritos. A etimologia

da palavra “corpo” pesquisada por Bezerra (1998), em latim é chamado “corpus” que significa tecido de membros, algo que serve para envolver a alma. Ao longo da história humana, foi-se construindo o interesse pelo corpo e pela aparência deste, como também a preocupação com a sua conceituação e o espaço que ocupa.

De acordo com Hurtado (1991:91) na obra “Dicionário de Psicomotricidade”, o termo recebe a seguinte definição: “a Psicomotricidade como ciência da educação enfoca a unidade indivisível do homem (constituída pelo soma e psique), educando o movimento ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectuais”.

A Psicomotricidade tem sua origem na França, a partir dos trabalhos realizados por Dupré no século XX. Sousa (2004:39), diz que Dupré “formulou a noção de Psicomotricidade, através de uma linha filosófica psiquiátrica, evidenciando o paralelismo psicomotor, ou seja, a associação estreita entre o desenvolvimento da motricidade, inteligência e afetividade”.

Loureiro (2002) ressalta a importância da Escola Clássica Francesa de Psiquiatria Infantil, de Psicologia e de Pedagogia, como a principal influenciadora do percurso e evolução da Psicomotricidade no Brasil e no mundo.

Devido à sua descoberta a partir de estudos na área da Psiquiatria, a Psicomotricidade é considerada como uma ciência da saúde que tem atuação na saúde e na educação. Assim, o exercício da atividade psicomotora acontece através da Educação Psicomotora, da Reeducação Psicomotora e da Terapia Psicomotora, as quais têm atuação específica para as necessidades de cada indivíduo.

No que se refere à Educação Psicomotora, Oliveira (2004:36) diz que “a educação psicomotora pode ser vista como preventiva na medida que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente”.

Ainda sobre a educação psicomotora, Sousa (2004) postula:

“Constitui uma formação de base indispensável a toda criança, quer seja normal ou com necessidades especiais, assegurando o seu desenvolvimento funcional, levando em conta as suas possibilidades e ajudando-a na sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o outro ou com objetos, adaptando-se ao ambiente”. (SOUSA, 2004, p. 23).

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação psicomotora possibilita ao indivíduo uma conscientização no que se refere à percepção de

si e do outro, como também do espaço que ocupa no mundo, tendo como objetivo a prevenção de possíveis dificuldades de adaptação do indivíduo ao meio, por isso ela deve acontecer logo na infância, período em que a criança está experimentando e descobrindo a ela mesma como também o meio a que pertence. Então, através da utilização de jogos, brincadeiras e vivências corporais a criança desenvolve-se e organiza-se melhor no âmbito cognitivo, motor e emocional.

É relevante salientar que a afetividade é um aspecto importante a ser considerado no âmbito da atuação da Psicomotricidade, seja na Educação, Reeducação ou Terapia psicomotora, uma vez que ela tem como objetivo a estruturação da relação do indivíduo consigo, como os outros e com o mundo.

A Psicomotricidade tem a sua definição presente na própria denominação *Psico* (Psique: alma, espírito, mente) e *motricidade* (movimento), expressando assim a existência da integração entre essas duas esferas responsáveis pela complexidade do ser humano.

Na definição apresentada pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade – SBP citada por Sousa (2004):

“É uma ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas”. (SOUSA, 2004, p. 58)

Também Fonseca (1995, p. 12) conceitua a Psicomotricidade como “uma expressão significativa, uma vez que, traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora”.

Considerando as definições da Psicomotricidade suscitadas pelos referidos autores, pode-se dizer que todas encontram-se centradas em pontos específicos considerados como a base desta ciência, que são a “relação” do indivíduo com ele mesmo (corporal e mental), a “integração” dele com as outras pessoas, e na sua “postura” diante do mundo.

Desenvolvimento Infantil e Fatores Psicomotores

Desde que nasce a criança vivencia momentos de descoberta de si mesma, como também do ambiente que a cerca. O seu desenvolvimento envolve uma série de aspectos psicomotores que possuem uma

interligação entre si, que possibilitam essa capacidade de exploração do mundo.

O desenvolvimento do ser humano e de suas habilidades depende de fatores orgânicos, mas também das interações deste com o meio social. Wallon considera que tal processo depende de estruturas afetiva, cognitiva e motora que devem ser consideradas e respeitadas. Partindo dessas ideias é importante salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina o indivíduo realiza movimentos com o corpo, no qual vão se estruturando e exercendo importantes influências no comportamento. (GALVÃO, 1995).

Sousa (2004, p. 59) conceitua o desenvolvimento do indivíduo como “uma conquista crescente”, em que através das relações afetivas que têm início no seio familiar, a criança faz suas descobertas e constrói sua consciência através de experiências motoras, sensoriais e intelectuais, proporcionadas pelo meio em que vive, conquistando aos poucos a sua autonomia.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento infantil, Bueno (1998, p. 35), afirma que:

“A criança atua no mundo por meio de seus movimentos. Dispõe para tal de suas capacidades motoras, intelectuais e afetivas, estabelecendo a relação com o mundo conforme sua carga tônica pessoal, a qual é constituída no dia-a-dia com as estimulações e limitações que o meio e as pessoas impõem”.

Obedecendo a um processo de estruturação cerebral, os fatores psicomotores são responsáveis pelas ações praticadas pelo indivíduo desde o nascimento. A atividade gráfica é realizada pela criança em seus primeiros anos de vida, quando através do próprio corpo e da utilização dos materiais disponibilizados para este fim, ela manifesta-se através de traços gráficos que expressam a sua ação no meio e sua identidade.

Conforme afirma Boscaini (1998, p. 8), a atividade gráfica “é um meio de comunicação que se origina do corpo e se exprime através dele”.

Durante o seu desenvolvimento a criança constrói aspectos cognitivos e motores os quais proporcionam uma organização essencial para o aprimoramento do grafismo. Cada fator psicomotor tem sua importância dentro da construção da escrita, pois esta é antecedida de etapas presentes no grafismo (rabiscos, garatujas, desenhos), as quais acontecem de maneira sucessiva, como uma forma de evolução para a habilidade em questão.

O processo que constitui a aquisição e o desenvolvimento da escrita é composto pelos referidos aspectos, que têm uma interligação de suas funções (cognitivas e motoras) e que são determinantes para que o indivíduo tenha uma completa estruturação no decorrer de sua evolução. Cada fator psicomotor tem sua importância dentro da construção da escrita, pois esta é antecedida de etapas presentes no grafismo (rabiscos, garatujas, desenhos), as quais acontecem de maneira sucessiva, como uma forma de evolução para a habilidade em questão.

Desse modo, a estimulação psicomotora contribui de maneira expressiva no desenvolvimento dos fatores Psicomotores, que são estruturas complexas que possuem uma interligação de suas funções e obedecem a um processo de estruturação cerebral. A seguir serão apresentados os fatores psicomotores e suas respectivas características e aspectos presentes no desenvolvimento dos indivíduos.

- **Tônus**

Considerado como a base de sustentação do corpo, o tônus está inserido em todas as manifestações do indivíduo. É ele que dá suporte para o desenvolvimento dos demais fatores psicomotores. O tônus imprime qualidade às ações do indivíduo, visto que todas as atividades motoras, cognitivas, afetivas e emocionais do indivíduo são dependentes de seu funcionamento. Conforme Fonseca (1995, p. 122) afirma:

“A tonicidade abrange todos os músculos responsáveis pelas funções biológicas e psicológicas, além de toda e qualquer forma de relação e comunicação não-verbal, tendo como característica essencial o seu baixo nível energético que permite ao ser humano manter-se de pé por grandes períodos de tempo sem a manifestação de sinais de fadiga”. (FONSECA, 1995. p. 122)

Ressalta-se que quando uma criança apresenta uma baixa tonicidade, significa que ela é hipotônica, ou seja, tem baixa sustentação muscular verificada pela flacidez do músculo. Mas, quando a criança revela uma elevada resistência do músculo à distensão, diz-se que ela é hipertônica, pois neste caso há uma alta tonicidade.

- **Equilíbrio**

Fator psicomotor diretamente dependente do tônus, o equilíbrio é um aspecto pelo qual se expressa a postura bípede do ser humano. Segundo Fonseca (1995, p. 144), “a equilibração reúne um conjunto de

aptidões estáticas e dinâmicas, abrangendo o controle postural e o desenvolvimento das aquisições de locomoção”.

Bueno (1998, p. 55) faz a distinção entre equilíbrio dinâmico e estático:

- Equilíbrio dinâmico: está ligado aos movimentos amplos executados pelo corpo.
- Equilíbrio estático: diz respeito ao controle da postura, pois exige uma maior concentração por parte do indivíduo, possibilitando-o assumir uma capacidade para sustentar-se em diferentes situações.

Vale acrescentar, que a equilibração é um fator dependente da maturação do indivíduo, que deverá ser estimulado no decorrer de seu processo de desenvolvimento, visto que não se trata de um processo mecânico.

• **Noção de corpo**

Fonseca (1995, p. 181) conceitua a noção de corpo enquanto “recepção, análise e armazenamento das informações vindas do corpo”, que se estruturam e se tornam conscientes para o indivíduo. Assim, a noção de corpo é entendida a partir do conceito de imagem corporal e de esquema corporal.

A imagem corporal diz respeito à construção da tomada de consciência do próprio corpo e do corpo do outro. Dolto (1991) apud Sousa (2004, p. 82) afirma que “a imagem do corpo é um processo de identificação do sujeito que possibilita ao sujeito, funcionar como um, num sistema de intercâmbios com a mãe, o pai, ou simplesmente os outros”.

No decorrer do desenvolvimento da criança, ela experimenta o mundo através do contato corporal com as pessoas e de sua ação no ambiente sócio – cultural. Dessa forma, ocorre a estruturação e organização da imagem do próprio corpo, como também do corpo do outro que participa de seu convívio.

Já o esquema corporal é a percepção que a criança constrói sobre as funções do próprio corpo, o que possibilita a conscientização das ações que a ela pode executar num determinado tempo e espaço.

• **Lateralidade**

A lateralidade é definida por Oliveira (2004, p. 62) como “a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé”. Segundo a referida autora, o ser humano possui dominância de um dos lados do corpo,

que se manifesta em suas ações. Ela ressalta que o lado considerado dominante é o que apresenta um melhor desempenho (força, precisão, rapidez) na execução das diversas atividades, enquanto o outro lado (não dominante) faz o apoio para as referidas ações, o qual é considerado igualmente importante.

Bueno (1998, p. 59) diz que, “a predominância de um dos lados do corpo se faz em função do hemisfério cerebral”. Ela caracteriza a lateralidade da seguinte maneira:

- Homogênea: quando há dominância destra (direita) ou canhota (sinistra) em todas as observações (membros inferiores, superiores, ocular e auditivo).
- Cruzada: quando a pessoa é destra da mão e canhota do pé, do olho, do ouvido ou vice-versa.
- Ambidestra: possui habilidade tanto no lado esquerdo quanto no direito.

É importante destacar que o desenvolvimento da lateralidade deve acontecer de maneira espontânea em cada pessoa, pois cada um desenvolve naturalmente sua preferência lateral, aspecto que se concretiza ainda na infância por volta dos 6 ou 7 anos.

• **Estruturação Espacial**

Conforme postula Oliveira (2004, p. 77), “a estruturação espacial não nasce com o indivíduo. Ela é uma elaboração mental que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio”. É no decorrer de seu processo de desenvolvimento, que a criança se organiza mentalmente e adquire as noções de direção e distância a partir de suas experiências vivenciadas através do próprio corpo.

Então, assim como a boa estruturação dos outros fatores psicomo- tores, a relação que a criança estabelece com o ambiente em que está inserida, é que determina sua estruturação espacial, ou seja, através de suas ações motoras ela descobre formas, elementos, dimensões e novas maneiras de atuação no espaço, como também de transformação deste.

• **Estruturação Temporal**

Para que possamos entender a idéia de movimento humano é preciso entender que a idéia de tempo está intimamente associada às noções de corpo e espaço. Segundo Piaget apud Oliveira (2004, p. 85) sobre a associação entre tempo e espaço:

“O tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço,

quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial”.

Assim, estreitamente ligada à noção de corpo e espaço, a organização temporal, considerada em sua complexidade, é um aspecto que a criança constrói durante seu desenvolvimento cognitivo, a partir de seu cotidiano, através de suas experiências sociais e pessoais.

- **Ritmo**

O ritmo está presente em todos os momentos da vida. Ele pode ser observado tanto nas ações vitais do organismo humano, animal ou vegetal, como também nos fenômenos da natureza.

O movimento corporal é vivenciado através do ritmo das palavras, do pensamento, dos sons, do tempo, do espaço, da respiração, etc. Assim, Fonseca (1995) menciona o ritmo como conceito importante a ser considerado para a estruturação temporal na criança. Segundo este autor, o ritmo está presente em todas as atividades executadas pela criança e sua expressão está inserida nas várias formas de comportamento (motor, auditivo, visual, aprendizagens formais), apresentados por ela.

- **Coordenação Motora Global**

Entende-se por coordenação motora global, como a capacidade do corpo na realização dos seus movimentos amplos, como também na possibilidade de controlar essas ações. Para explicar melhor a coordenação motora global, Bueno (1998) destaca alguns aspectos importantes que fazem parte do referido aspecto psicomotor:

- Coordenação Estática: dependente de um controle postural, ela é observada com o corpo em repouso.
- Coordenação Dinâmica: é a ação dos músculos propriamente dita, ou seja, é o movimento dos membros inferiores e superiores, o que possibilita à criança estabelecer relações com o meio.
- Dissociação de movimentos: é a ação dos grupos musculares de forma independente, isto é, a realização de movimentos que não tem uma finalidade comum.

Enfim, os movimentos amplos são as atividades motoras que o corpo exerce num determinado tempo e espaço, dos quais podemos destacar: andar, correr, pular, saltar, etc., que proporcionam um contato global do indivíduo com o meio, possibilitando a percepção de suas próprias capacidades e limitações motoras.

• **Coordenação Motora Fina**

Considerada como um conjunto de ações complexas, a coordenação motora fina realiza-se através de movimentos precisos das mãos e dedos. Para esta habilidade, o corpo utiliza-se da ação dos pequenos músculos.

De acordo com Sousa (2004, p. 93), “a praxia fina recebendo contribuição particular de todos os fatores psicomotores, traduz-se como um produto final, para uma melhor estruturação no desenvolvimento do indivíduo”. Assim, as habilidades motoras finas como escrever, rasgar, utilizar a tesoura, pegar pequenos objetos, etc., são atividades que dependem de uma boa interligação entre os demais fatores psicomotores. A coordenação motora fina na criança depende de uma boa estruturação motora global, pois é a partir das experiências corporais amplas, que a criança poderá desenvolver as potencialidades necessárias para a aquisição de capacidades mais complexas.

METODOLOGIA

O referido artigo, de abordagem qualitativa, apresenta um estudo de caso, que compreende um método que abrange abordagens específicas de coletas e análise de dados (YIN, 2001), visando a busca das informações necessárias para responder às indagações norteadoras do estudo.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desse modo, o presente estudo realizado numa escola pública de Maracanaú-CE, numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, buscou identificar as possíveis dificuldades de escrita das crianças em processo de alfabetização.

Visando uma melhor compreensão no que diz respeito à problemática estudada no decorrer deste trabalho, que considera as contribuições da Psicomotricidade no desenvolvimento da escrita, a pesquisa envolveu crianças que apresentaram prováveis dificuldades no desenvolvimento da referida habilidade, que poderiam ser decorrentes de uma estruturação psicomotora com necessidades de uma maior atenção.

No processo investigativo, oito crianças participaram de uma atividade escrita, que consistiu no teste das quatro palavras e uma frase, utilizado por Ferreiro e Teberosky (1999) em suas pesquisas com crianças

em processo de desenvolvimento da escrita. Assim, aproveitando o trabalho já desenvolvido em sala de aula sobre o folclore brasileiro, utilizamos as palavras (sapo, saci, gato, curupira) e a frase (O sapo mora na lagoa), já vivenciadas pelas crianças no contexto escolar. Em seguida, as crianças participaram de uma avaliação psicomotora para que fosse possível identificar a necessidade de um trabalho psicomotor específico que possa favorecer os aspectos em questão.

A atividade psicomotora desenvolvida durante a avaliação tomou como base os critérios de cotação e descrição sugeridos na Bateria Psicomotora (BPM) utilizado por Fonseca (1995), o que possibilitou observar os aspectos psicomotores, quais sejam: tonicidade, coordenação motora (praxias: global e fina), equilíbrio, noções de espaço e tempo, noção de corpo, lateralidade e ritmo.

Vale ressaltar, que as atividades planejadas foram adaptadas considerando as condições de tempo e espaço disponíveis para sua realização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade inicial envolvendo a escrita foi realizada com dezoito crianças, das quais foram escolhidas dez para fazer a avaliação psicomotora, cujo critério para a referida escolha foi a possível dificuldade de escrita analisada neste primeiro momento, considerando também o cotidiano das atividades de sala de aula observadas no decorrer do período letivo.

Das dez crianças, apenas oito compareceram para participar do segundo momento envolvendo a aplicação dos testes psicomotores, visto que esta atividade foi realizada em um dia diferente da tarefa anterior.

Para avaliar a tonicidade, iniciamos com a prova da extensibilidade dos braços, em que foi solicitado a cada aluno para estender os braços para frente, o que nos permitiu verificar o grau de extensão dos músculos, como também as articulações dos pulsos, cotovelos e ombros.

Seguindo com a prova de extensibilidade das pernas, cada aluno foi convidado a deitar-se no chão de barriga para baixo com as pernas moles, em que o examinador flexionou as pernas do aluno para trás, tentando aproximá-las das nádegas; depois com as coxas da criança unidas, tentou-se afastar os calcanhares para as laterais.

Na prova de relaxamento o observador pediu para os alunos fazerem de conta que eram bonecos de pano, em que estes tiveram que ficar parados com o corpo “mole”, permitindo que o examinador fizesse a manipulação das várias partes do corpo.

Nas sincinesias tônicas, foi sugerida a brincadeira de “marionete”, em que cada criança tinha que tocar na ponta de cada um dos dedos com o polegar utilizando uma mão de cada vez, sem repetir o movimento com a mão que estava em repouso.

Para avaliar a paratonia tônica o observador verificou a descontração na articulação dos membros superiores: ombros, cotovelos e mãos através do balanço destes. Depois foi verificada a dos membros inferiores através dos movimentos de extensão e flexão das pernas, joelhos e pés.

O equilíbrio estático foi avaliado através do apoio retilíneo, em que na posição ereta, mãos na cintura com um pé atrás do outro o aluno teve que ficar durante vinte segundos. Depois foi solicitado para que ele ficasse com o corpo apoiado na ponta dos pés, e em seguida com um pé só (utilizando um pé de cada vez), com a duração de vinte segundos cada atividade.

No equilíbrio dinâmico foi realizada a prova da marcha controlada, salto com os pés juntos e a brincadeira do Saci (pulando de um pé só sem sair do lugar).

No equilíbrio motor foi proposto o exercício de bater palmas para frente e simultaneamente pular abrindo e fechando as pernas.

Para avaliar a imobilidade, foi realizada a brincadeira de estátua, em que o observador orientou-as a ficarem na posição ereta, com os pés unidos, com os braços nas laterais e com os olhos fechados durante sessenta segundos.

Na avaliação da estruturação espaço-temporal, a primeira prova foi referente ao ritmo, em que os alunos foram convidados a dançar uma música que solicitava bater as mãos e pés seguindo o ritmo. Depois o examinador conduziu cantando a música sem o auxílio do equipamento de som, solicitando dos alunos batidas rápidas, médias e lentas.

Na prova de adaptação ao espaço, o aluno teve que andar em um determinado espaço (linha reta desenhada no chão) sendo solicitado para ele utilizar quatro, seis, oito e dez passos para percorrer o caminho em que cada um teve que calcular o tamanho dos passos que deveriam dar para cumprir a prova.

Em seguida, foi realizada a prova de orientação no espaço em que o pesquisador solicitou que cada criança apresentasse o braço direito e o esquerdo.

No que se refere a lateralização, aconteceram as seguintes etapas: Para verificar a preferência auditiva, o examinador entregou um relógio ao aluno orientando-o a levá-lo até o ouvido para escutar o som e reproduzi-lo em seguida.

Quanto à dominância ocular o aluno recebeu um canudo de papel entregue pelo examinador posicionado à sua frente, o qual orientou-o a olhar através deste. O referido teste também proporcionou a observação quanto à preferência manual de cada criança. Esta última foi confirmada através da prova bola no cesto, em que a criança teve que lançar uma bola de tênis quatro vezes dentro de um cesto que estava em cima de uma cadeira a uma distância de 2,50 m, o que permitiu ao mesmo tempo, a verificação quanto à coordenação óculo-manual. Para a dominância do pé e também a coordenação óculo-pedal, foi realizada a brincadeira bola na trave, em que cada aluno chutou uma bola de tênis para debaixo de uma cadeira na mesma distância e número de vezes da prova anterior. As duas últimas provas descritas também possibilitaram a avaliação da praxia global.

A praxia fina foi observada através das atividades de escrita já mencionadas anteriormente, em que o pesquisador verificou a prensão ao segurar o lápis.

Quanto à noção de corpo (esquema corporal) foi realizada a brincadeira “chefinho mandou”, em que o examinador indicava verbalmente cada parte do corpo que a criança devia tocar. Na imagem de corpo, foi solicitado que as crianças desenhassem no papel o próprio corpo.

Diante da análise e frequência dos fatores psicomotores dispostos percebe-se que de modo geral os participantes apresentaram um perfil psiconeurológico considerado normal, ou seja, que condizem com a faixa etária em que estão, como também com suas experiências no ambiente em que convivem. Contudo, nos resultados da avaliação foi possível observar que algumas crianças pareciam necessitar de um trabalho psicomotor que favorecesse um melhor desenvolvimento para a aquisição da escrita.

Partindo de uma análise geral, percebeu-se que o subfator sincinesia apareceu dominante em todas as crianças pesquisadas. De acordo com o que postula Ajuriaguerra e Stambak apud Fonseca (1995, p. 139) “as sincinesias são frequentes nas crianças de 6, 7 e 8 anos e tendem a desaparecer totalmente a partir dos 10 -12 anos, por representarem um aspecto fundamental da maturação neurológica.”

Também, o fator equilíbrio chama atenção na tabela (anexo) por evidenciar que todos os alunos que participaram das provas apresentaram alguma dificuldade no momento de realização das provas de equilíbrio. Sobre o referido aspecto, Fonseca (1995, p. 146) afirma que “a equilibração é um passo essencial do desenvolvimento psiconeurológico da criança, logo um passo-chave para todas as ações coordenadas

e intencionais, que no fundo são os alicerces dos processos humanos de aprendizagem”.

Visando uma melhor análise dos dados coletados foram escolhidas quatro crianças (identificadas na pesquisa pelas letras A, B, C e D) respectivamente, uma vez que um número reduzido proporciona um estudo mais apurado dos aspectos envolvidos na pesquisa em questão.

A criança **A** apresentou dificuldades em algumas das provas realizadas, em que foi possível observar que há necessidade de estímulos quanto ao equilíbrio e imagem de corpo. A afirmação em questão pode ser constatada através de uma de suas atividades de escrita (anexo), em que verifica-se a falta de espaço entre as palavras, ausência de algumas letras e palavras no texto, grafia da letra “q” confundida com “g”. Também durante a execução da cópia, o aluno demonstrou ausência de postura corporal adequada para a escrita, como também foi observado que ele procurou copiar uma letra de cada vez.

A criança **B** realizou todas as provas solicitadas, porém percebeu-se que ela precisa ser estimulada quanto à sua estruturação espaço-temporal, ao equilíbrio, como também na tonicidade, aspecto em que apresentou tensões e hesitações durante o exame. As referidas falhas psicomotoras podem ser constatadas em suas atividades de escrita (anexo), em que percebe-se que a ausência de espaço entre as palavras, a presença de força excessiva para escrever, como também postura inadequada durante a realização da atividade, são aspectos que foram confirmados pela avaliação psicomotora.

No que se refere à criança **C**, conforme resultados observou-se a ausência de um perfil psicomotor favorável, no que se refere a estruturação espaço-temporal, a praxia global, o equilíbrio e a imagem de corpo. Tais fatores são evidenciados em suas atividades de escrita propostas para esta pesquisa (anexo), onde percebe-se que não há espaçamento necessário entre as palavras, a letra “q” encontra-se com a perna posicionada em cima da linha quando deveria estar em baixo, como também sua postura durante a atividade, visto que o referido aluno escreve com a mão esquerda e não há na sala uma cadeira que possa ajudá-lo no referido aspecto.

Na avaliação realizada com a criança **D**, também se verificou a necessidade de estímulos psicomotores, pois a criança apresentou dificuldade para realizar algumas tarefas propostas referentes a estruturação espaço-temporal, ao equilíbrio e imagem de corpo. Em sua atividade escrita (cópia) é evidente a ausência de espaço entre as palavras, algumas letras tremidas e ausência de algumas letras na atividade.

Em geral, as dificuldades apresentadas pelas crianças, poderão ser amenizadas e até mesmo superadas, desde que haja um acompanhamento contínuo para que os referidos pontos em questão sejam estimulados de forma adequada auxiliando-as no desenvolvimento de suas habilidades.

Proposta de Atividades Psicomotoras

Diante das informações apresentadas neste trabalho, foi elaborada uma proposta de atividades psicomotoras para serem desenvolvidas no ambiente escolar, tanto com crianças da Educação Infantil como dos anos iniciais do Ensino Fundamental devendo ser mediadas pelos educadores, seja no ambiente da sala de aula ou em outros espaços da instituição que sejam apropriados, visando beneficiar a todas as crianças proporcionando a elas um melhor desenvolvimento psicomotor. Nas atividades propostas neste trabalho os educadores poderão utilizar diferentes tipos de materiais, que dependendo da disponibilidade dos recursos, poderão passar por adaptações.

- Modelando com massa de modelar ou argila – Essa atividade visa estimular a criatividade, como também exercitar a tonicidade e a coordenação motora fina.

O educador irá providenciar massa de modelar de cores sortidas ou argila (eventualmente colorida com anilina) e uma espátula de plástico ou palitos de picolé. Em seguida, o educador irá estimular às crianças a desenvolverem diferentes tarefas com a massa, usando o amassamento, torção, segmentação e outros recursos. Além do uso da espátula ou palito, as crianças deverão também usar as mãos ou os dedos para dedilhar rolos finos de massa.

- Alinhavo – Essa atividade tem como objetivo estimular a coordenação motora fina, a percepção e a pinça.

O educador irá providenciar diferentes tipos de bonecos, formas geométricas, ou quaisquer outros temas, que poderão ser confeccionados com papelão perfurado nas laterais e ao meio. Em seguida, as crianças deverão ser orientadas a passar um cordão de lã ou cadaço entre eles até formar variadas formas e percursos com a lã.

- Seguindo o Ritmo - Com esta atividade poderá ser estimulada a noção espaço-temporal, o equilíbrio, a praxia global, o esquema corporal, a lateralidade e o ritmo.

Nesta atividade o educador selecionará uma ou variadas músicas orientando às crianças a seguirem o ritmo. No decorrer da brincadeira o educador poderá estimular as crianças a bater as mãos, os pés, girar, mexer o pescoço para cada um dos lados, pular de um pé só, com dois pés, dentre outros movimentos que também poderão ser criados pelas próprias crianças.

- Acertando no Alvo – Esta brincadeira proporciona o desenvolvimento da tonicidade, como também a coordenação motora global e fina, o equilíbrio e a estruturação espaço temporal. Para tanto, o educador providenciará para cada criança folha de revista ou jornal que já foram usados e irá orientá-las a amassar a folha até formar uma bola e depois irá jogá-la para acertar determinado alvo, que poderá ser um cesto ou uma figura colada na parede.
- Jogos Corporais Diversos - Proporcionam o desenvolvimento da tonicidade, noção espaço-temporal, ritmo, coordenação motora global e fina, lateralidade e equilíbrio.

O educador poderá providenciar uma rotina semanal com jogos tradicionais tais como: pular amarelinha, pular corda, pular de elástico, corrida no saco, passa-anel, corrida do equilíbrio da bola na colher (na mão ou na boca), corridas com objetos na cabeça, dentre outros que poderão além do divertimento proporcionar o desenvolvimento psicomotor e a socialização.

- Brincadeira livre com materiais – Estimula e criatividade, o jogo simbólico, a noção espaço-temporal, o equilíbrio, a tonicidade e a coordenação motora global e fina.

O educador providenciará materiais diversos como bolas, bambolês, tecidos coloridos, pneus, cordas, espaguete, dispostos em um ambiente fechado, que seja arejado, iluminado e amplo. Em seguida orientará que as crianças utilizem os referidos materiais para realizarem suas brincadeiras da maneira como quiserem (em grupo ou sozinhos). O educador deverá ter o cuidado de antes do início da brincadeira realizar combinados juntos às crianças evitando, assim possíveis acidentes e desentendimentos entre elas.

- Brincando com as Formas – Esta atividade visa estimular o desenvolvimento da noção de corpo, a coordenação motora ampla, a lateralidade, o ritmo, a noção espaço-temporal e o equilíbrio.

Em um ambiente amplo, o educador desenhará com giz no chão várias formas (círculo, quadrado, triângulo, linhas curvas e retas abertas, etc.). Em seguida solicitará que as crianças transitem livremente sobre elas, como também dentro e fora.

O educador poderá aumentar os desafios da atividade solicitando para que as crianças o façam com um pé só, pulando, de mãos dadas com o colega, em ritmo mas lento e em ritmo mas acelerado, dentre outras perspectivas que poderão ser criadas junto com a turma.

- Circuito com Obstáculos - Esta atividade visa estimular o desenvolvimento da noção de corpo, a lateralidade, a coordenação motora ampla, o ritmo, a noção espaço-temporal e o equilíbrio.

O educador irá providenciar alguns materiais como bancos, cordas, formas desenhadas no chão, minhocão, caixas, almofadas, pneus, bolas, etc, disponibilizando-os na forma de um circuito com obstáculos, em ambiente amplo. Em seguida o educador solicitará que as crianças tentem ultrapassá-los orientando-os de que maneira deverão seguir as etapas do circuito.

- O Espelho – Esta atividade visa estimular as noções de imagem do corpo e esquema corporal.

O educador irá providenciar um espelho grande (de corpo inteiro) e orientará para cada criança que fique de frente para o espelho. O educador irá apontar cada parte do corpo da criança e esta deverá nomeá-lo e dizer qual a sua função. Em seguida as crianças poderão receber papel e lápis para fazer o desenho de si mesmo.

- Relaxando o Corpo – Essa atividade visa estimular a respiração, a noção do próprio corpo, de esquema corporal, equilíbrio e tonicidade

As atividades de relaxamento poderão ser elaboradas pelo educador utilizando músicas lentas que transmitam sensação de bem-estar, em um ambiente limpo, amplo e arejado. O educador irá convidar as crianças a deitarem-se no chão de maneira relaxada e confortável (se houver podem usar colchonetes). Em seguida deverá orientá-los a fechar os olhos, escutar somente o som da música ou sentir os ruídos da natureza, ou ainda os ruídos do seu próprio corpo. É importante que esta atividade seja realizada regularmente com o grupo de crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se apresentar de maneira breve algumas informações no que se refere às contribuições da Psicomotricidade, no sentido de compreender as contribuições da educação psicomotora para o favorecimento da boa organização dos aspectos psicomotores de maneira a proporcionar uma completa formação do indivíduo. Em seguida, listou-se uma série de atividades psicomotoras, para que sejam utilizadas por educadores infantis na rotina da pré-escola junto às crianças.

A partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer deste estudo, buscou-se uma sensibilização no que se refere ao papel da escola, como também incentivar a apropriação desses conhecimentos por parte dos educadores para a realização de atividades psicomotoras no cotidiano da sua prática pedagógica, no sentido de contribuir para o desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização.

Enfim, trabalho com a educação psicomotora junto às crianças deve ser a formação de base indispensável que possibilite o seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, devendo dar oportunidade para que por meio de jogos e de atividades lúdicas diversas, a criança se conscientize sobre seu corpo, como também desenvolva o controle mental de sua expressão motora proporcionando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ajudando na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio afetivo destas.

REFERÊNCIAS

BOSCAINI, F. **Psicomotricidade e grafismo**. 1ª edição. Sette Letras, 1998.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: Teoria e Prática – estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas**. São Paulo, SP: Lovise, 1998.

FONSECA, Vitor da. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 8ª edição.

HURTADO, J.G.G.M. **Dicionário de Psicomotricidade**. Porto Alegre, 1991.

LE BOULCH, JEAN. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Trad. por Ana Guardiola Brizolará. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUSA, Dayse Campos de. **Psicomotricidade:** integração pais, criança e escola. Fortaleza, CE: Editora Livro Técnico, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.018

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FORTES, FLÁVIA ELISA DE CARVALHO¹
HONÓRIO, LARISSA DE CÁSSIA HÉLLEN²
JÚNIOR, CELSO FERRAREZI³

RESUMO

O ensaio teve como objetivo investigar como as práticas de alfabetização e letramento devem estar presente do cotidiano escolar. No decorrer de sua estruturação, o texto apontou a importância dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo-se referência aos conceitos de alfabetizar letrando nos anos iniciais, através das práticas que envolvem a oralidade, a escrita e a comunicação. Para que tal proposta se efetive, cabe à escola propiciar um trabalho de qualidade, levando os alunos à consolidação das capacidades e habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas mais diversas práticas sociais. Decorrente da necessidade de reflexão docente e ancorada na revisão de literatura, feito através da pesquisa bibliográfica, este estudo explicitou a importância da análise em torno da temática alfabetização e letramento e sua articulação com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, pode-se inferir que a dinâmica de alfabetizar letrando reveste o caminho dos anos iniciais do Ensino Fundamental através de práticas pedagógicas que concebem o ato de ler, escrever e oralizar como práticas sociais. Alfabetizar e letrar são requisitos fundamentais para a inserção das crianças na sociedade letrada.

- 1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, flavia.fortes@sou.unifal-mg.edu.br.
- 2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, lariissa.honorio@sou.unifal-mg.edu.br.
- 3 Professor orientador Dr. Celso Ferrarezi Júnior, Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Alfabetização. Letramento. Anos Iniciais. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O ensaio apresenta a importância dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que a aprendizagem da criança ocorra na perspectiva do letramento e da alfabetização. Assim, o objetivou fazer uma reflexão em torno de algumas questões norteadoras sobre a importância das práticas de letramento e alfabetização, apresentando qual a relação do Ensino Fundamental com a premissa ‘alfabetizar letrando’.

Nesta etapa escolar, a aprendizagem deverá envolver o lúdico e as brincadeiras, favorecendo as descobertas e a curiosidade infantil sobre as mais diversas situações que envolvem a oralidade, o conhecimento e a noção da escrita, para que o processo de conhecimento seja construído com base em experiências significativas e na bagagem que cada criança traz ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Algumas ideias apresentadas no estudo apontam para a investigação e a compreensão de como as práticas de alfabetização e letramento devem estar presentes no cotidiano escolar. Por sua vez, o papel da escola é de grande relevância para o desenvolvimento infantil, tornando o Ensino Fundamental e seus primeiros anos uma estrutura fundamental para que haja o desempenho no processo de construção dos conhecimentos escolares e a formação de habilidades necessárias para viver e atuar na sociedade letrada.

As práticas de leitura e escrita envolvem a criança desde a mais tenra idade. Por isto, é notória a importância do letramento e da alfabetização nas situações que envolvam a aprendizagem da leitura, da escrita e dos seus usos e funções na sociedade. Logo, a questão como alfabetizar levando-se em consideração a necessidade e a importância do letramento surge como problematizadoras deste estudo.

No ambiente educacional,

É possível perceber a falta de informação sobre o seu real significado e a sua importância nas práticas pedagógicas em sala de aula. É importante ressaltar que a alfabetização e o letramento devem estar em consonância no espaço de criação e desenvolvimento de atividades escolares, pois são complementares no processo de aprendizagem e, por isso, necessitam ser abarcados nas práticas de ensino. Tornam-se, portanto, imperativas as práticas de alfabetizar letrando (BRITO, 2014, p.16).

As palavras alfabetização e letramento levam-nos a pensar no sentido da leitura e da escrita como processos complementares, que acontecem dentro e fora do contexto educacional. Para estar alfabetizado, é necessário compreender o que se escreve, usar a escrita em práticas sociais, ou seja, fazer uso social da leitura e da escrita.

Cabe à escola fomentar um trabalho pedagógico contextualizado, propiciando aos alunos uma alfabetização de qualidade para que consolidem as capacidades e habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas mais diversas práticas sociais.

SOARES (2003, p. 45) reafirma a importância deste trabalho, ao mencionar que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais da escrita.” Anhanguera projeto

As práticas de alfabetização e letramento deverão ser objetos de reflexão pelos docentes, pois se tratam, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de práticas importantes que ajudam no entendimento de como se consolida os processos de aquisição do processo de leitura, de escrita e de como a criança se apropria destes conhecimentos.

Decorrente da necessidade de reflexão docente e ancorada na revisão de literatura, feita através da pesquisa bibliográfica, este estudo vem explicitar aos leitores a importância da análise em torno da temática alfabetização e letramento e sua articulação com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, é possível perceber as importantes considerações sobre a importância de alfabetizar letrando e do uso destas habilidades nas práticas sociais da sociedade do conhecimento.

2 A IMPORTÂNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental nos é apresentado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96, como segunda etapa da educação básica, abrangendo o desenvolvimento das crianças a partir dos 6 anos de idade.

Indicado pela LDBN 9394/96, o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito nas escolas públicas e deverá ter a duração mínima de 8 anos letivos, divididos em anos iniciais (1º aos 5º anos) e anos finais (6º aos 9º anos).

Tem como objetivo, segundo o Artigo 32, a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996), acrescido das considerações para que efetive, a saber:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 11).

Ancorado na LDBN 9394/96, é importante citar que o Ensino Fundamental foi instituído pela Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, implicando não apenas na mudança de faixa etária para o ingresso no 1º ano de escolaridade, mas toda a sua reavaliação, uma vez que o acréscimo de um ano na escolaridade deverá promover e ampliar as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2006).

O Ensino Fundamental é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento integral do ser humano. Durante os primeiros cinco anos do segmento, a escola se propõe a desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de comunicação dos alunos e sua habilidade para solucionar problemas. Ao longo deste segmento, a criança desenvolve sua capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e seu uso nas relações com o mundo (BRASIL, 2006).

É necessário, portanto, nesta etapa de escolarização, uma proposta pedagógica para o início da educação obrigatória que atenda às características, necessidades e potencialidades da criança a partir da faixa etária de 6 anos.

A efetivação de uma prática pedagógica de qualidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental remete-nos a perceber a importância do professor que, na condição de mediador, deverá “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir

aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1997, p. 22), especialmente nas situações de letramento e alfabetização.

Portanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser vivenciados como um espaço de formação, onde a organização do trabalho pedagógico deverá visar o alcance dos objetivos a que se destina. As ações pedagógicas deverão ser para a aprendizagem, para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do aluno e, conseqüentemente, para a apropriação do letramento, da alfabetização e, conseqüentemente, do conhecimento.

3 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO

Ao chegar à escola as crianças já conseguem, ao utilizarem a linguagem, interagir com outras pessoas de forma autônoma. No ambiente escolar, ampliam-se a capacidade de compreensão da linguagem oral e escrita e da reflexão sobre o que estas habilidades significam.

As vivências e os conhecimentos prévios das crianças são as práticas sociais necessárias ao contexto de letramento e alfabetização escolar. Ao trazer a bagagem para a escola, as crianças já leem, atribuem sentido a algumas palavras impressas, distinguem letras, números e outros signos.

As práticas sociais com as quais a criança tem contato no cotidiano são mencionadas por Soares (2004), como práticas a serem sistematizadas no espaço escolar. A autora menciona que as práticas sociais:

(...) respondem à necessidade ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos de práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2004, p. 106).

As práticas de letramento e de alfabetização devem, portanto, estar interligadas para favorecer o processo de construção do conhecimento pela criança. O incentivo à leitura e escrita deve existir no contexto escolar e ser mediados pelo professor alfabetizador, que deverá considerar a bagagem de conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar para que sejam ampliados, utilizando diversos recursos que ajudem o aluno na aquisição de estratégias e habilidades de leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais da alfabetização.

Destarte, a alfabetização não é vista descontextualizada das práticas sociais de leitura e de escrita, pois envolve um processo de construção do conhecimento que são aporte para o aluno conhecer o espaço em que está inserido.

“Para entender a alfabetização como objeto de conhecimento, é indispensável à compreensão de como o sujeito de apropriação desse conhecimento” (SOUZA; BORBA, 2007, p. 17). Assim, é necessário compreender os conceitos de letramento e de alfabetização, para compreender os processos de apropriação da leitura e da escrita relacionadas à construção do conhecimento na sociedade atual.

3.1 O letramento

O processo de letramento evidencia novas formas de conhecer o mundo, novos conhecimentos o que o mundo da escrita possibilita às pessoas (SOARES, 2004). Este processo dá destaque aos usos e funções sociais da linguagem escrita; como o indivíduo percebe a linguagem escrita e faz representação utilizando à fala; como faz uso das práticas sociais (letramento social – conhecimento social) na representação da palavra escrita (letramento escolar).

A denominação letramento surgiu da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita” (SOARES, 2003, p. 6).

O letramento é resultante da aquisição de conhecimentos sobre a leitura e a escrita e da vivência das práticas sociais. Referindo-se ao letramento como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e leitura e de suas práticas sociais” (SOARES, 2012, p. 33), entende-se que o letramento corresponde à base para a vivência em sociedade e para o domínio da leitura e da escrita.

A criança que aprende deve pensar, errar, refletir sobre o processo de ler e escrever. Letrar significa utilizar a leitura e a escrita de modo diferente da mera ação de ler e escrever com codificação/decodificação. É necessário, portanto, utilizar-se da leitura e da escrita em diferentes funções, no contexto de diferentes práticas e, consequentemente, desenvolver habilidades e competências.

O letramento pode ser entendido como:

(...) o resultado da ação de letrar-se, se dermos ao verbo letrar-se o sentido de tornar-se letrado... Letramento

é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2012, p. 38-39).

Para Souza e Borba (2007), as situações de letramento acontecem através das diversas práticas culturais e sociais nos diversos contextos de leitura, a saber, que:

Letrar significa inserir o aprendiz no mundo letrado, realizando atividades com diferentes usos da escrita na sociedade. Essa inclusão começa antes da alfabetização escolar, ou seja, inicia quando o aprendiz começa a se relacionar socialmente com práticas de letramento no seu mundo social: os pais leem para ele, quando vê alguém fazendo anotações ou observa os rótulos de produto nas prateleiras no supermercado ou em casa, etc. (SOUZA; BORBA, 2007, p. 98).

No ambiente educacional, cabe à escola considerar as informações que o aluno traz do seu meio letrado, que podem ser aproveitadas pelo professor com o intuito de trabalhar a alfabetização da criança através de elementos de seu cotidiano.

Dada importância ao letramento e a participação social do sujeito neste, afirma-nos MARCUSCHI (2010, p, 25) que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”. Estar letrado é ir além das habilidades para a leitura e escrita. É saber utilizar os conhecimentos oriundos do letramento para ampliar o conceito de aprendizagem, para que haja o desenvolvimento de competências e habilidades próprias das práticas sociais de leitura e escrita e, assim, automatizar a aprendizagem alfabética.

3.2 A alfabetização

O processo de alfabetização pode ser entendido como a aprendizagem da escrita voltada no mundo social da escrita ou no mundo letrado. O indivíduo passa a ser alfabetizado a partir do momento em que suas percepções, observações, análises e seu conhecimento de mundo passam a ser relacionados com o processo de escolarização.

Nas palavras de BATISTA (2006, p. 16), “a alfabetização em sentido estrito designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.”

A alfabetização “é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p. 23). Logo, alfabetizar é apresentar a habilidade para codificar a língua oral em escrita e a escrita em linguagem, envolvendo a representação de grafemas (letras) e fonemas (sons).

Soares (2003) alerta-nos que:

A alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 9).

Ou seja, “a pessoa pode ser considerada alfabetizada quando ela está apta tanto a ler quanto escrever, bem como compreender o sistema de escrita e o uso das práticas sociais da leitura e escrita, ou seja, o letramento” (SOARES, 2003, p. 14).

A alfabetização é um processo de descobertas, onde o próprio aluno constrói suas hipóteses sobre o processo da linguagem e da escrita.

Não podemos considerar alfabetizada uma pessoa que apenas decodifica símbolos visuais por leitura de sílabas ou palavras de forma isolada, ou ainda, não usar o sistema ortográfico adequadamente (SOARES, 2004).

Estar alfabetizado é saber usar de forma adequada a leitura, a escrita, a produção, o entendimento de diversos textos e a comunicação, para interpretar, inferir, compreender, opinar, localizar informações, compreender o contexto em que a escrita e a leitura circulam, entre outros. Ou seja, é preciso ter conhecimento do que se lê para dar sentido à leitura e à escrita.

A alfabetização ocorre dentro e fora do contexto escolar, convergindo para que a pessoa se aproprie de capacidades e habilidades que levam à leitura e a escrita. Nas palavras de Perez (1992):

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em

que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PEREZ, 1992, p. 22).

Alfabetizar, portanto, é aprender a ler e a escrever, cujo aprendente faz correlações com a cultura e a linguagem de uma determinada sociedade. Supõe compreender para que serve a escrita, como é construída e quais as suas regras, compreendendo, assim, o seu funcionamento. Supõe a leitura de mundo que deve ser feita pela criança, compreendendo, resignificando e interpretando o conteúdo que foi lido.

3.3 Alfabetizar letrando

Os processos de alfabetização (codificação e decodificação da escrita) e letramento (experiências) devem converter-se no compromisso e na função da escola eficaz: garantir que os alunos aprendam a ler e a escrever para terem acesso a todo tipo de informação e conhecimento, utilizando-os em momentos adequados e com proficiência (Soares, 2004).

A alfabetização e o letramento são processos distintos, porém ligados. Logo, são fundamentais para o desenvolvimento do aluno, que vive em uma sociedade letrada.

A alfabetização e letramento são dois processos que se inter-relacionam, complementando-se, sendo que um facilita a importância do outro. No caso da alfabetização, ela é aquisição. No caso do letramento, é desenvolvimento. Entretanto, a alfabetização se inicia antes da entrada da criança na escola e se formaliza com a aquisição do código escrito, enquanto que o letramento vai além do domínio do código, pois abrange também seu uso nas diversas situações da vida do indivíduo, pré e pós-escolar (OLIVEIRA, 2017, p. 4-5).

O grande desafio da práxis educacional é “alfabetizar letrando, a ensinar a criança a ler e a escrever por meio das práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 97).

Alfabetizar letrando é um desafio atual e permanente, que implica em reflexões sobre as práticas adotadas em relação à inserção da criança no mundo da escrita; na análise quanto à metodologia de ensino e do processo de ensino e aprendizagem; na contextualização da interação entre

os pares; na mediação da construção da autonomia e da cidadania; entre outros também importantes (SOARES, 2004).

Oliveira (2017) ainda complementa-nos que:

A alfabetização e o letramento podem ocorrer de forma simultânea, pois ambos possuem elementos que, integrados, contribuirão não só para aquisição e domínio da língua escrita, mas, também, para que o indivíduo seja capaz de ler o mundo, desenvolvendo aptidões relacionadas à subjetividade, bem como adquirir capacidade de refletir, criticar e construir. Portanto, podemos dizer que um indivíduo alfabetizado nem sempre é um sujeito letrado no sentido pleno da palavra, muito embora até mesmo um indivíduo considerado analfabeto possui algum nível de letramento. Muitas vezes, é um analfabeto funcional, que apenas decodifica o alfabeto, mas não utiliza a leitura e a escrita como função social (OLIVEIRA, 2017, p. 6).

A práxis educacional e sua importância são evidenciadas por Carvalho (2011, p. 69) ao mencionar que “para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades de comunicação para a escrita ter função social”.

É no espaço escolar que a leitura e a escrita se desenvolve de forma significativa, ou seja, há oportunidades para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento. Para tal, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento no espaço escolar, sejam realizadas de forma a permitir que a criança tenha contato com a cultura escrita, participe da troca de experiências de leitura e da escrita, além de conhecer os gêneros textuais que circulam socialmente.

A escola precisa alfabetizar letrando e o trabalho pedagógico deverá permitir que a aprendizagem do letramento e da alfabetização esteja associada às práticas sociais da escrita e da leitura, através de práticas reais, contextualizadas e significativas para o cotidiano do aluno (OLIVEIRA, 2017).

Neste devir, o processo de letramento e de alfabetização é muito importante para o aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, orienta que:

A ação do professor é um dos principais elos entre o planejamento previsto e o trabalho efetivamente desenvolvido junto aos alunos. A tomada de decisões na coordenação das atividades docentes desenvolvidas em sala de aula

é elemento central na construção de oportunidades de aprendizagem que poderão ser vivenciadas pelos alunos e nas aquisições que eles poderão consolidar, em consequência dessas oportunidades.

As intervenções feitas pelo professor com o objetivo de provocar a participação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades podem ser vistas como expressão de sua capacidade de implementar um processo de ensino com características bastante próprias.

Ao realizar essas ações, o professor cria condições para que os alunos sejam ativos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ao combinar essas várias formas de intervenção no decorrer da aula, o professor contribui para que os alunos vejam que suas contribuições têm destinatários reais (o professor e os colegas), que suas ideias, conhecimentos e pontos de vistas são levados em conta e para que se reconheçam, por fim, como interlocutores uns dos outros nesse processo de interação que se estabelece na sala de aula (BATISTA, 2006, p. 78-79).

A escola não deverá fragmentar o trabalho pedagógico com práticas de saber de cor determinado conteúdo. Para tal, o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), recomenda que:

- Busquem-se atividades que reflitam sobre os usos da língua escrita em seus diversos contextos sociais;
- É fundamental o hábito da leitura nas séries iniciais, desenvolvendo a oralidade e a compreensão de textos orais/escritos. Através do trabalho didático significativo e das situações de alfabetização e letramento o aluno se apropriará do sistema de escrita alfabética (SEA) (BRASIL, 2012, p.17).

Nas situações de alfabetizar letrando, ainda complementa-nos em relação:

À leitura:

- Mediar o processo e a criação de hipóteses;
- Relacionar conhecimentos prévios;
- Buscar informações explícitas/implícitas e pistas textuais;
- Realizar leituras para os alunos diariamente;

- Ao ler, a criança transforma signos escritos em informação, compreendendo-as, bem como constrói sentido e hipóteses sobre o SEA.

À produção escrita:

- No contato com textos diversos (cantigas, parlendas, trava-línguas, etc.) a criança deverá buscar estratégias para escrever, refletindo sobre a escrita e sobre as questões que se colocam sobre a apropriação do SEA;
- O professor é o escriba, logo, deverá ajudar a criança a compreender as convenções gráficas da escrita, despertando-lhe o desejo de escrever;
- É necessário mediar para a criança perceber a diferença entre a língua oral e escrita.

Oralidade:

- Situações comunicativas permitem que os alunos percebam as variações da língua dentro do contexto social;
- O trabalho com oralidade deve ser planejado e organizado em torno dos usos que fazemos da oralidade na sociedade (práticas com usos reais da língua). Apropriação do SEA:
- O processo de análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá voltar-se para reflexões sobre o que a língua representa e seu funcionamento deverá permitir a apropriação dos usos e funções dos gêneros textuais, da leitura, da produção oral e escrita;
- A apropriação do SEA se dará por meios de jogos, atividades lúdicas, atividades reflexivas sobre escrita, entre outras (BRASIL, 2012, p. 19-26)

A articulação das situações de letramento e de alfabetização nos anos iniciais do Ensino fundamental deverá ser originada das reais necessidades do aluno e levar em consideração que, diante de um determinado tema ou problematização, os conhecimentos prévios e os conhecimentos de cada área do saber escolar devem dialogar, de modo significativo e dinâmico, com intencionalidades face ao objeto de ensino.

A escola recebe uma criança que fala e usa a linguagem oral com desenvoltura e, por meio dela, interage com o outro e com o contexto em que vive. Por isso, é importante que a escola se preocupe com o

desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética. Uma prática pedagógica eficaz, voltada para o trabalho com situações de alfabetização e letramento, evidencia experiências culturais e sociais com vistas às práticas de leitura e escrita.

O ponto de partida para o repensar das concepções de “letrar e alfabetizar” é a restauração do conceito de ler e escrever, buscando com insistência o reconhecimento de teorias que conduzam, de modo competente, a uma prática pedagógica objetiva.

Por fim, nas séries iniciais do Ensino Fundamental os alunos já construíram muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitadas pelos grupos sociais dos que participam a interagir com diversas situações de letramento e de alfabetização, além de aplicarem os conhecimentos sobre os diferentes instrumentos culturais, como a leitura e a escrita (BRASIL, 2012).

Deste modo, os anos iniciais do Ensino Fundamental são importantes para o domínio autônomo da escrita, da ampliação das capacidades de uso da oralidade e para a construção do conhecimento pela criança através das situações de alfabetização e letramento.

4 METODOLOGIA

Este trabalho se propôs, por meio de uma pesquisa analítica, apresentar a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foram utilizados livros e artigos nos quais se discute a temática de modo especializado. As informações colhidas foram documentadas pelas pesquisadoras e expostas no presente trabalho com o objetivo de levar o educador a refletir e repensar as práticas de letramento utilizadas em seu cotidiano. Todo o material colhido foi, antes, selecionado, analisado e discutido para então ser utilizado no artigo.

5 CONCLUSÃO

O ensaio apresentado trouxe como temática a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo importantes reflexões destas duas premissas como requisitos básicos para a atuação da criança na sociedade letrada.

A alfabetização e o letramento são dois processos distintos, porém interligados, complementares e indissociáveis. Enquanto a alfabetização

busca a aprendizagem para a decodificação de sons e letras, o letramento volta-se para o uso das práticas de leitura e escrita nos contextos sociais.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental complementam a importância de se trabalhar para 'alfabetizar letrando', pois a prática pedagógica que se desenvolve nesta etapa deverá estar voltada para o trabalho pedagógico de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Haverá melhores resultados no processo de aquisição da alfabetização se forem trabalhadas práticas de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Para aprender a escrever, a escola terá que oferecer à criança dois processos: o da natureza do sistema da escrita da língua e as características da linguagem que se usa para escrever.

O início da escolarização ganha papel decisivo, pois é o momento em que a criança inicia seu processo de apropriação da língua escrita, introduz-se no mundo da cultura letrada, amplia suas capacidades de expressão verbal, reflete sobre os usos sociais da linguagem e desenvolve um conjunto de capacidades mentais mediadas pela língua e pela linguagem.

A intencionalidade de se construir uma prática de alfabetização e letramento deve incidir reflexões sobre o fazer pedagógico, sobre a sua intencionalidade ao ensinar a ler e a escrever e, principalmente, sobre a formação da criança como sujeito autônomo capaz de agir na sociedade letrada e exercer sua cidadania. Para tal, necessário se faz considerar o conhecimento prévio e a bagagem dos alunos, suas relações sociais, a dialogicidade e as várias maneiras de aprender a ler, escrever e desenvolver a oralidade.

Diante do ensaio, pode-se inferir que a dinâmica de alfabetizar letrando reveste o caminho dos anos iniciais do Ensino Fundamental através de práticas pedagógicas que concebem o ato de ler, escrever e oralizar como práticas sociais.

Alfabetizar e letrar são requisitos fundamentais para a inserção das crianças na sociedade letrada e nas diferentes práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Práticas escolares de alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

BRASIL. 1996. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em 23 agos. 2022.

BRASIL. 2006. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 14 agos. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: A secretaria, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITO, Kessia Pereira. **Alfabetização e letramento na EJA**. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8319/1/2014_KessiaPereiraBrito.pdf>. Acesso em: 02 agos. 2022.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Leonília de Souza; BORBA, Maristela de Souza. **Processo e metodologia da alfabetização. Apostila**. Palmas: UNITINS, 2007. 105p.

OLIVEIRA, Andréia Cosme de. Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda. **In** Revista Tropos, ISSN: 2358-212X, volume 6, número 2, edição de Dezembro de 2017.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. **In** GARCIA, Regina Leite (org.). Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. No prelo: Revista Pátio, n.29. Fevereiro, 2004.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.019

VOZES DE CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS NO CONTEXTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS

ANA CLARISSA GOMES DE FRANÇA¹
DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES²
ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS³

RESUMO

A alfabetização de crianças é uma temática bastante discutida no meio acadêmico, porém, as vozes dos sujeitos participantes desse processo de aprendizagem nem sempre são consideradas para se pensar o próprio processo. Nesse sentido, o artigo analisa de que forma as vozes de crianças não alfabetizadas aparecem na produção acadêmica nacional. É feita uma discussão inicial sobre as concepções de infâncias, crianças e a relevância de serem ouvidas nos estudos acadêmicos que as envolvem, especialmente em relação aos seus processos de alfabetização. Para a análise da produção acadêmica, foi realizado um levantamento bibliográfico, na qual buscou investigações que focalizam o processo de alfabetização para crianças, entre 2006 e 2020, tomando como fonte a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), os anais digitais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), anais de encontros bianuais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) e nos anais dos encontros bianuais do Congresso de Leitura – COLE, no qual foram encontrados 14 trabalhos, entre dissertações e artigos. O levantamento demonstrou que as pesquisas com crianças em processo de alfabetização em sua maioria acontecem nos anos iniciais (1º e 2º ano) e aponta uma ausência de estudos com crianças não alfabetizadas,

1 Professora Mestre da Rede Municipal de Natal – RN, anaclarissarn@yahoo.com.br;

2 Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, denisem-clufrn@gmail.com;

3 Professora Doutora da Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA, elaine.sobral@ufersa.edu.br.

de 4º e 5º ano. Das pesquisas analisadas, poucas se dispuseram a ouvir as crianças para conhecer o que elas pensam e como elas significam o processo de aprendizagem, mas sim, no trabalho da leitura e da escrita voltadas para questões ortográficas e escolarizadas.

Palavras-chave: Alfabetização; Crianças e Infâncias; Crianças não Alfabetizadas; Escuta das Crianças; Pesquisa Bibliográfica.

INTRODUÇÃO

Olhar analítico à produção acadêmica que priorize ouvir crianças não alfabetizadas sobre a alfabetização emerge do reconhecimento de uma ciência que a partir das perspectivas das crianças contribua para repensar os modos como o processo de alfabetização vem se desenvolvendo nas escolas, de como incide sobre os sujeitos aprendizes que, ao não aprenderem, são marcados por esse “resultado negativo” em relação à aprendizagem, e que, por vezes, vão sendo esquecidas ou invisibilizadas no dia a dia da escola e da própria sociedade. Por não estarem alfabetizadas, quando chegam às turmas de 4º ano começam a repetir de ano e acabam formando um grupo de alunos “fora de faixa” ou “fora do fluxo”.

Sendo assim, este texto assume a concepção de crianças, todas elas, alfabetizadas ou não, como sujeitos de pesquisa, participantes e produtores de visões próprias e pertinentes de mundo e de si mesmas. Pertencentes a distintos contextos social e histórico, com singularidades e especificidades nos modos de ser criança e de viverem as suas infâncias.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2019) no Art. 2º “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”, porém, as concepções de criança perpassam as idades, diferem de acordo com o tempo, com a cultura e com o meio social. Nas Ciências Humanas as crianças nem sempre estiveram presentes como objeto e como sujeitos das pesquisas devido aos diferentes modos de se considerá-las em suas infâncias.

Os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007), assim como a História da Infância (ARIÈS, 2006; HEYWOOD, 2002), nos mostram que é recente, na história social, a emergência de interesse especial em relação às crianças e suas infâncias, articulada a transformações históricas que mobilizaram diferentes concepções sobre esses sujeitos e suas especificidades.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) dialogam sobre os diferentes modos de conceber a criança elaborados na história: como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura; como inocente, nos anos dourados da vida; como natureza ou científica com estágios biológicos; como fator de suprimento do mercado de trabalho; como construtora de conhecimento, identidade e cultura. Essas diferentes visões influenciaram a produção científica, os interesses mais voltados para algumas idades e os modos de concebê-las enquanto aprendizes. Os autores acrescentam, de uma perspectiva pós-moderna, que não há um conceito fechado e único

sobre criança, na verdade “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nosso entendimento da infância e do que as crianças são e devem ser (2019, p. 63)”.

Por sua vez, teorias da Psicologia buscaram compreender, de diferentes perspectivas, as especificidades da criança como sujeito em desenvolvimento e seu processo de constituição mental e seus modos de funcionamento psíquico, próprios do ser humano, afirmando as relações, nesses processos, entre biológico e cultural, individual e social, pensamento e linguagem cognição e afetividade, brincadeira e desenvolvimento, entre outras.

Desses estudos, dentre outros, tem se elaborado uma concepção de crianças como sujeitos sociais e históricos (KRAMER,2007), capazes de produzir sentidos acerca do mundo e de si mesmas, em articulação com a realidade onde vivem e com suas próprias experiências, mediadas pelos outros e pela linguagem, como afirma Vigotski (2009). As crianças, com a sua racionalidade própria, têm muito a nos dizer sobre as significações que elaboram a partir das relações que estabelecem com a cultura, inclusive com os objetos de conhecimento aos quais têm acesso nos diferentes contextos onde vivem, tais como a escola. Com essas significações próprias, elas produzem cultura, ao mesmo tempo que também são marcadas pelas culturas com as quais interagem. Tais sentidos compõem as visões de mundo existentes na sociedade em cada tempo e lugar.

Nessa perspectiva, se o trabalho pedagógico na escola é realizado com crianças, se elas são sujeitos aprendizes e (inter)ativos nos processos de aprendizagem, é importante compreendê-las como participantes, ouvindo o que elas dizem, pensam e como significam o próprio processo de aprendizagem – e de não aprendizagem. Em especial, revela-se importante ouvir aquelas crianças que vão sendo esquecidas ou invisibilizadas em seus não avanços, como ocorre em relação (não)apropriação da língua escrita. “As crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019. p. 71).

Desse modo, ouvindo o que dizem as crianças, nega-se a ideia de infância como a idade do não, que “está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: infans - o que não fala” (SARMENTO, 2007. p. 33), e assume-se a concepção de crianças e infâncias com visibilidade cívica e participativa. A partir de uma ciência que busque ouvi-las.

Considerando os sentidos que elas constroem sobre as suas experiências e aprendizagens escolares, esse artigo, como parte de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2020-2022, tem como objetivo

analisar de que forma as vozes de crianças não alfabetizadas aparecem na produção acadêmica nacional. Dando importância ao que as crianças têm a dizer, se faz necessário descobrir o que os estudos atuais mostram em relação a esses sujeitos, se as suas vozes se fazem presentes nas produções científicas que discutem práticas a elas destinadas.

METODOLOGIA

Ao pensar uma ciência que ouve o que as crianças têm a dizer, que busca conhecer as significações delas em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e considerando a realidade atual dos alunos da rede pública de ensino em nosso município, verificamos que são muitos os que não se alfabetizam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental 1. Pensando neles como sujeitos que precisam ser ouvidos nos questionamos se as vozes e os sentidos de crianças não alfabetizadas – sobre o processo de alfabetização – já despertaram inquietações em outros pesquisadores, para isso realizamos uma pesquisa em forma de levantamento bibliográfico.

O levantamento empreendido envolveu artigos, dissertações e teses produzidas em um período de quatorze anos (2006 a 2020). Esse recorte temporal considerou a Lei nº 11.274/2006 como um marco nas discussões da temática na área. Esta Lei instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos e a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, bem como a ampliação do Ciclo de Alfabetização para os três primeiros anos dessa etapa. Consideramos também os programas de formação de professores alfabetizadores que a partir de 2006 passaram a se destinar aos professores de 1º a 3º ano e também a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, em 2010, vigentes até o momento atual. Estas diretrizes definiram que o foco dos três primeiros anos do Ensino Fundamental era a alfabetização.

Esses pontos aqui elencados justificam a escolha para o recorte temporal, na medida em que se percebe que essas ações empreendidas a partir de 2006, apesar de não serem os únicos fatores que favorecem a aprendizagem, buscaram contribuir com o processo de alfabetização de crianças.

Outro fator que consideramos foram os resultados do IDEB dos últimos anos e da ANA (2013, 2015, 2016) que apontam para um contingente significativo de crianças que não conseguem se alfabetizar plenamente na escola, mesmo após três anos de estudo. Ou seja, mesmo com as

formações voltadas para professores que trabalham com crianças em processo de alfabetização e com as diretrizes orientando que esse trabalho aconteça até o 3º ano, crianças ainda estão chegando em turmas de 4º e 5º ano sem terem sido alfabetizadas.

Os sítios que serviram de base para a construção dos dados foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - por terem as pesquisas originais iniciais sobre os temas nas universidades - os anais digitais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), anais de encontros bianuais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) de 2013 a 2019 e nos anais dos encontros bianuais do Congresso de Leitura – COLE. A escolha pelos anais se deu pelas discussões atuais que se dão nos eventos científicos, e que muitas vezes são recortes de pesquisas em andamento no momento.

Foram utilizados como termos de busca: “concepções de crianças não alfabetizadas sobre alfabetização”, “sentidos sobre alfabetização” e “perspectiva das crianças sobre alfabetização”. Analisamos somente estudos que tiveram crianças como sujeitos e em que suas vozes foram ouvidas e que buscaram, de algum modo, compreender os sentidos atribuídos por elas à aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, foram identificados apenas 15 (quinze) trabalhos.

No primeiro ambiente de busca, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos a pesquisa de Campana (2015) por meio do descritor “Sentidos sobre alfabetização”. Já com o descritor “perspectiva das crianças sobre alfabetização”, localizamos as pesquisas de Pinto (2016) e de Costa (2017). Com o descritor “Concepções de crianças não alfabetizadas sobre alfabetização” não foram encontradas pesquisas.

Nos anais digitais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2006 a 2017, foi encontrado um trabalho (32º reunião) de Fritzen e Silveira (2009). Nos anais de encontros bianuais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF - 2013⁴ a 2019), encontramos as pesquisas de Medeiros e Lopes (2013), Melo (2015), Guimarães (2015), Silva (2017), Andrade e Estrela (2019), Godim (2019), Azevedo e Jerônimo (2019), Carlos (2019) e de Souza (2019). Um total de nove artigos publicados nos anais digitais dos quatro CONBALF. Nos anais dos encontros bianuais do Congresso de Leitura – COLE foi encontrada a pesquisa de Saravali e Garcia (2014) no 19º COLE e a de Salles, Lins e Costa (2016) no 20º COLE.

4 Ano do primeiro CONBALF

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a etapa de busca, os estudos encontrados foram lidos por completo e analisados a partir de critérios de singularização e recorrência dos temas-focos em relação ao processo de alfabetização. Considerando a compreensão da alfabetização como processo de aprendizagem da língua escrita, que envolve, como dimensões indissociáveis, a compreensão do Sistema de Escrita Alfabético e o domínio básico de práticas de ler e escrever/produzir textos escritos, um processo de aprendizagem e desenvolvimento conceitual e discursivo (SOARES,1999; 2011; SMOLKA, 2012). Mediante a análise realizada das pesquisas encontradas, foi possível agrupar os estudos em torno dos seguintes temas: A) Alfabetização⁵; B) Escrita; C) Leitura e Escrita, os quais serão expostos a seguir:

Alfabetização

Com foco na Alfabetização foram encontrados dois artigos e uma dissertação de mestrado, resultantes de pesquisas realizadas com crianças matriculadas em turmas de 1º e 2º ano. O artigo de Fritzen e Silveira (2009) tematiza o estudo que buscou compreender como 21 crianças de uma turma de 1º ano na Cidade de Santa Catarina percebem o seu processo de alfabetização. Como metodologia foi utilizado o “espaço de narrativa” a partir da leitura literária de “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, e a produção dos dados se deu por meio de filmagens, gravações e fotografias. O estudo partiu de questionamentos como: “de que forma a criança percebe o seu processo de alfabetização e letramento?”; Quais estratégias adotam para aprender a ler e escrever na escola e para além dela”; “Como elas percebem e lidam com a linguagem escrita?” e concluiu que a criança compreende e aceita a intencionalidade dos adultos (pais, professores, sociedade) no que diz respeito ao seu processo de alfabetização, chamando para si a responsabilidade de dar conta do universo letrado.

A dissertação de Pinto (2016) teve por objetivo compreender a subjetividade de crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma de 2º ano do ensino fundamental 1. O autor buscou compreender os processos subjetivos das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, como elas integram contextos não escolares ao processo de alfabetização e como as construções criativas das crianças emergem no

5 Como processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita

processo de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura. O trabalho está fundamentado na concepção histórico-cultural de Vigotski e nas categorias propostas pela Teoria da Subjetividade de González Rey. Além das crianças, a professora também participou como sujeito da pesquisa. A partir da análise dos dados e da construção da informação concluiu que nessa etapa de ensino a aprendizagem da língua escrita se confunde com o processo de aprendizagem mais amplo e, por isso, a construção de sentidos subjetivos positivos relacionados à alfabetização tem estreita relação tanto com as possibilidades de aprendizagem, quanto com o desenvolvimento da oralidade e da escrita das crianças.

O artigo de Guimarães (2015), foi sobre a aquisição e os significados da leitura e da escrita para a criança que aprende. A partir de questionamentos como: “o que os textos das crianças revelam sobre o papel da leitura e da escrita?” e de “como o letramento é representado pelas crianças?” o estudo analisou a produção textual de 6 crianças matriculadas em uma turma de 2º ano que escreviam textos sobre a importância da leitura. Os resultados da pesquisa mostraram que aquelas crianças atribuíram à leitura e à escrita uma condição para mudança de vida e ascensão econômica e social.

Escrita

Dos estudos encontrados no levantamento, uma dissertação e cinco artigos apresentaram uma discussão maior em relação à escrita, tendo como sujeitos, crianças do Ensino Fundamental. A dissertação de Costa (2017) é resultado de uma pesquisa que buscou compreender quais os motivos que levam os alunos a não se alfabetizarem nos três primeiros anos do ensino fundamental 1. A pesquisa está fundamentada na perspectiva histórico-cultural e teve como sujeitos alunos de 3º e 5º ano. A metodologia privilegiou a observação e encontros dialógicos, a partir de um estudo de caso. O estudo analisou a escrita das crianças segundo a forma convencional da língua portuguesa, no que diz respeito à ortografia e não ao processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Concluiu-se que as falhas na interação do professor com os alunos e o não acompanhamento das famílias em relação à vida escolar das crianças contribuíram para que os alunos não se alfabetizassem, após cursarem os três primeiros anos do ensino fundamental.

Medeiros e Lopes (2013) pesquisaram os contextos/situações de interação de crianças com a escrita e publicaram em formato de artigo. Foi realizado um estudo de caso com 9 crianças do 2º ano, seus pais e

a diretora da escola. Como procedimentos metodológicos foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada e observação do tipo semi participativa. A pesquisa permitiu analisar os contatos escolares e extraescolares das crianças com a leitura e a escrita, a partir das falas das crianças, concluindo que as crianças constroem conhecimentos significativos sobre a escrita, em seus contextos diversos.

Melo (2015) pesquisou a aquisição da língua escrita por alunos do 2º ano do ensino fundamental. O artigo foi resultado de uma pesquisa que apesar de ter como parte do seu título “A aquisição da língua escrita por alunos...” teve como foco principal analisar a escrita ortográfica dos sujeitos e não a aquisição da linguagem escrita. A autora realizou observações em sala de aula e analisou a escrita por meio de uma redação proposta aos alunos. Concluiu-se que as incoerências ortográficas- a partir do olhar da pesquisadora em relação à escrita convencional da língua portuguesa- das escritas das crianças estavam de acordo com as práticas dos contextos na qual estavam inseridos.

Silva (2017) buscou compreender o que as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem em seu processo inicial de alfabetização pensam a respeito das suas dificuldades. O estudo publicado em artigo teve como sujeitos da pesquisa crianças que a escola acredita possuírem um déficit de aprendizagem. São alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental 1, ouvidos por meio de uma metodologia de inspiração psicanalítica, chamada de diagnóstico clínico-pedagógico. Metodologia essa que possibilita identificar as dificuldades para aprender e se estas são de ordem conceitual-pedagógica ou subjetiva. Após a escuta das crianças, o estudo concluiu que para os sujeitos não havia dificuldade de aprendizagem, eles apenas tinham interesse em outros saberes, para além da escrita trabalhada na escola.

Godim (2019) pesquisou os conhecimentos e sentidos que as crianças de uma turma de 2º ano têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos. Em seu artigo situa a perspectiva dialógica de Bakhtin na pesquisa, que teve como procedimentos metodológicos observação, interpretação de eventos registrados em caderno de campo e de gravações em áudio. Foram realizadas descrições e análises das unidades da comunicação discursiva, compreendidas como os enunciados entre os sujeitos no espaço da sala de aula. A autora concluiu que as crianças apresentam conhecimentos diversos em relação à linguagem escrita, no que diz respeito a aspectos de ortografia e produção textual, que permitem que elas atribuam sentidos diferentes à escrita.

Souza (2019) pesquisou os sentidos da escrita para crianças matriculadas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa publicada como artigo foi de natureza qualitativa, etnográfica, na qual a pesquisadora realizou entrevista semiestruturada com as crianças, a direção da escola, a professora, a coordenação e com os pais. Ademais, a pesquisadora realizou observação participante, acompanhando aulas de produção textual de haicais. Ela perguntou às crianças o que elas achavam de suas produções. Concluiu-se que a concepção de escrita, o valor atribuído a ela e a compreensão de suas funções sociais por parte das crianças, estão ligadas aos fatores históricos, socioeconômicos e culturais na qual estão inseridos.

Leitura e Escrita

Este foi o tema de quatro artigos dos quinze trabalhos encontrados no total. As pesquisas com foco principal em leitura e escrita foram realizadas com crianças do último ano da Educação Infantil e de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Andrade e Estrela (2019) objetivaram em sua pesquisa identificar como se configuram as concepções e as diferentes interações da leitura e escrita, construídas por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no estado da Bahia. Como metodologia foi realizada entrevista semiestruturada, com questionamentos sobre as concepções das crianças em relação à alfabetização, à leitura e à escrita, que revelaram uma valorização da leitura e da escrita pelas crianças apenas no âmbito escolar e que as concepções dos sujeitos são influenciadas pelas experiências vividas.

Azevedo e Jerônimo (2019) buscaram compreender o que crianças do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam em seus discursos, sobre percepções do que é ler e escrever. A perspectiva teórica adotada foi a histórico-cultural como aporte teórico-metodológico, fazendo uso de entrevista como recurso para ouvir as crianças. As falas dos sujeitos revelaram mudanças e permanências no que diz respeito às práticas de linguagem oral e escrita na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Também indicaram uma forte ligação entre os discursos revelando sentido ao ato de ler e escrever, considerado por elas como necessidade de comunicação, interação social e independência.

Carlos (2019) realizou pesquisa qualitativa a partir da perspectiva histórico-cultural, na qual entende a linguagem como enunciativo-discursiva.

A pesquisa buscou analisar as concepções de leitura e escrita de alunos de uma escola no Cuiabá, de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, por meio de observação, questionário, e registro de diário de campo. Constatou que as crianças, sujeitos da pesquisa, atribuíam à leitura e à escrita um sentido escolarizado, de ascensão social. Muitas declararam não demonstrarem prazer durante as atividades propostas e realizadas na escola.

Salles, Lins e Costa (2016) em seu artigo apresentaram uma pesquisa sobre o que dizem e pensam as crianças sobre ler, escrever, os fazeres e aprenderes na escola. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre os sentidos e referências que as crianças atribuem a essas práticas. Os sujeitos da pesquisa foram crianças da Educação Infantil e do primeiro ano, e como instrumento de coleta de dados, utilizou de observações e entrevistas. A partir das falas das crianças concluiu-se que o sentido que elas atribuem ao ler e escrever na escola resume-se à memorização e reconhecimento de letras.

Com os dados das pesquisas acima citadas podemos organizá-las de acordo com o seguimento e turmas na qual os sujeitos participantes estavam matriculados, a fim de ter um panorama em relação à qual tem sido o foco das pesquisas, em se tratando dos sujeitos em processo de alfabetização.

Quadro 1 – Identificação das etapas/turmas dos sujeitos dos estudos. (elaborado pelas autoras)

Ed. Infantil e/ou 1º ano	2º ano	3º ano	4º e 5º ano
Alfabetização e Letramento: o que dizem as crianças. (FRITZEN e SILVEIRA, 2009.)	De pé no chão também se aprende a escrever. (MEDEIROS e LOPES, 2013)	Concepções sobre leitura e escrita e interações construídas por crianças no final do primeiro ciclo do ensino fundamental. (ANDRADE e ESTRELA, 2019)	O que eles (as) pensam sobre a leitura e a escrita? Contribuições para ressignificar a linguagem em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. (CARLOS, 2019.)
III- Dificuldades na Alfabetização: do saber da ciência, ao dizer dos alunos. (SILVA, 2017)	A Aquisição da língua escrita por alunos do segundo ano do ensino fundamental. (MELO, 2015)		Sentidos da escrita para os estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Belo Horizonte. (SOUZA, 2019)

Ed. Infantil e/ou 1º ano	2º ano	3º ano	4º e 5º ano
O que é ler e escrever? Sentidos de crianças da educação infantil e ensino fundamental. (AZEVEDO e GERÔNIMO, 2019)	Significados da leitura e da escrita para a criança que aprende. (GUIMARÃES, 2008)		Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever? (COSTA, 2017)
20º - O que dizem e pensam as crianças sobre ler, sobre escrever, os fazeres e aprenderes no cotidiano da escola. (SALLES; LINS; COSTA, 2016)	Discursos infantis: o que as crianças sabem e o que dizem sobre a escrita na escola? (GONDIM, 2016)		
A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo. (PINTO, 2016)			

A partir do quadro acima, é possível perceber que as pesquisas com crianças, sobre o aprendizado da leitura e da escrita, concentram-se em sua maioria com crianças da educação infantil e de turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo os documentos oficiais atuais que orientam a organização curricular das redes de ensino, são essas as turmas que têm como foco principal o trabalho com alfabetização⁶. Porém, os resultados das últimas avaliações nacionais como da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, que visou conferir os níveis de alfabetização e letramento das crianças que estão concluindo as turmas do ciclo de alfabetização na rede pública de ensino, bem como os números do IDEB, mostram que ainda é preocupante o número de crianças com déficit no processo de alfabetização. Assim, são grandes os números de alunos que chegam ao 4º e 5º sem estarem alfabetizados.

Como mencionado anteriormente os últimos dados publicados pela ANA (BRASIL, 2016), revelaram que 54,73% das crianças acima de oito anos encontravam-se em níveis insuficientes de leitura; ou seja, quase metade das crianças que estavam concluindo o terceiro ano do ensino

6 A atual Política Nacional de Alfabetização- PNA, bem como o programa Tempo de Aprender (do governo federal) orientam que o trabalho com alfabetização inicie ainda na educação infantil.

fundamental não estavam alfabetizadas. Entretanto, essas crianças são pouco citadas e raramente ouvidas nas pesquisas, quando o assunto é o processo de alfabetização.

Dois dos trabalhos encontrados (Campanha, 2015 e Saravali e Garcia, 2014) em nossa busca trouxeram sujeitos que não eram crianças, mas adolescentes e adultos. A dissertação de mestrado intitulada “Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita”, de Campanha (2015) teve adultos como sujeitos da pesquisa, sendo apenas 1 alfabetizado. Sua fundamentação teórica-metodológica foi o Materialismo Histórico Dialético e fez uso da dinâmica conversacional de González Rey. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram um checklist que teve como objetivo caracterizar as atividades de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos, e um roteiro semiestruturado contendo questões abertas divididas em dois grandes temas: experiências vividas envolvendo a língua escrita e opiniões do sujeito a respeito da mesma. Dentre os resultados da pesquisa, presentes em sua dissertação, constatou-se que o modo de se ensinar a linguagem escrita na escola, a presença de elementos culturais no entorno, as desigualdades sociais e as características do modo de produção capitalista foram reveladas como determinantes na apropriação da linguagem escrita pelos sujeitos.

O artigo intitulado “Aprender e não aprender por quem não aprende: um estudo evolutivo psicogenético”, de Saravali e Garcia (2014) foi outro trabalho na qual os sujeitos não eram, em sua totalidade, crianças. Na verdade a pesquisa foi realizada A pesquisa foi realizada com 40 alunos que - segundo os seus professores - apresentavam dificuldade de aprendizagem, tendo como metodologia o estudo evolutivo transversal baseado no método clínico-crítico piagetiano, na qual os sujeitos foram submetidos a dois instrumentos metodológicos: o desenho e o curtametragem. Estes revelaram em seus desenhos, os motivos pelos quais acreditavam que levava alguém a aprender/não aprender.

Mesmo com essas diferenças relacionadas às turmas e idades dos sujeitos dos estudos encontrados serem diferentes dos que buscávamos, as pesquisas de algum modo dialogam com o objetivo desse estudo, sobretudo a de Saravali e Garcia (2014) que buscou investigar quais são as ideias das crianças e adolescentes a respeito do aprender e do não aprender.

Ademais, o levantamento nos apontou que as pesquisas publicadas em teses,⁷ dissertações e artigos - a partir do recorte feito - que discutem alfabetização em sua maioria trazem, como sujeitos, crianças do último ano da Educação Infantil ou do 1º e 2º do Ensino Fundamental. Nenhum dos trabalhos encontrados tematizou as perspectivas das crianças não alfabetizadas – de 4º e 5º ano - a respeito de como elas significam esse processo. As únicas pesquisas encontradas com alunos de 4º e 5º buscaram analisar a leitura no contexto escolar e a escrita na perspectiva do trabalho com a gramática. Mesmo nas pesquisas com turmas iniciais do ensino fundamental, poucas são as que se interessaram e se dispuseram a ouvir as crianças no que diz respeito a conhecer o que elas pensam e como significam o processo de aprender.

Os estudos revelaram que ainda são poucas as investigações com crianças dos últimos anos do Ensino Fundamental, e que existe uma ausência de estudos que se aproximem do nosso objeto. Desse modo, esse estudo contribui para incitar e ampliar discussões a respeito de crianças não alfabetizadas matriculadas em turmas de 4º e 5º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos revelaram que ainda são poucas as investigações com crianças dos últimos anos do Ensino Fundamental, sobretudo com crianças não alfabetizadas matriculadas em turmas de 4º e 5º ano. No que diz respeito à presença de vozes de crianças não alfabetizadas sobre as suas aprendizagens/não aprendizagens, existe uma ausência de estudos, dentro do recorte temporal definido no início da pesquisa (2006-2020). Desse modo, esse trabalho contribui para incitar e ampliar discussões a respeito de crianças não alfabetizadas matriculadas em turmas de 4º e 5º ano.

Com algumas semelhanças e diferenças, os estudos analisados possibilitam perceber o quanto as preocupações presentes nas pesquisas relacionadas à leitura e à escrita ainda circulam, em sua maioria, em torno de questões relacionadas à ortografia e à fluência na leitura. Dos estudos aqui analisados, poucos realmente trouxeram discussões a respeito do processo de alfabetização em si.

Ademais, as discussões aqui presentes apontam para uma necessidade urgente de inserir as crianças maiores nas pesquisas científicas, sobretudo dar voz ao que elas têm a dizer sobre as suas experiências escolares, a fim de contribuir para se pensar nas práticas destinadas a elas. A

7 Não foi encontrada nenhuma tese com a temática a que objetiva esse estudo

urgência é, como já afirmava Sarmiento (2007), promover uma ciência que resgate a voz das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. E. B. e ESTRELA, S. C. (2019). **Concepções sobre leitura e escrita e interações construídas por crianças no final do primeiro ciclo do ensino fundamental.** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBALF-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf>

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006

AZEVEDO, B. R. C. T. e JERÔNIMO, M. I. (2019). **O que é ler e escrever? Sentidos de crianças da educação infantil e ensino fundamental.** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBALF-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf>. P. 1079.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): edição 2016.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 02 de Agosto de 2021.

CAMPANA, Carla. Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita. 2015. 247 F. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade de São Paulo PUC-SP, 2015.

CARLOS, T. R. (2019) **O que eles(as) pensam sobre a leitura e a escrita? Contribuições para ressignificar a linguagem em uma turma de 4º ano do ensino fundamental.** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBALF-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf>. P. 1537.

COSTA, A. O. (2017). **Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever?** Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/6022>

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

FRITZEN, C. e SILVEIRA, R. F. K (2009). **Alfabetização e Letramento: o que dizem as crianças**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5592--Int.pdf>

GONDIM, R. R. (2019). **Discursos infantis: o que as crianças sabem e o que dizem sobre escrita na escola?** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBALF-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf> P. 101.

GUIMARÃES, D. M. L. O. (2008). **Significados da leitura e da escrita para a criança que aprende**. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/SIGNIFICADOS-DA-LEITURA-E-DA-ESCRITA-PARA-A-CRIAN%C3%87A-QUE-APRENDE.pdf>

KRAMER, Sônia. _____ A infância e sua singularidade. In BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.135 p. : il.)

MEDEIROS, A. F. e LOPES, D. M.C (2013). **De pé no chão também se aprende a escrever**. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Eixo-4.pdf> (P1 À 13)

MELO, M. M. (2015). **A Aquisição da língua escrita por alunos do segundo ano do ensino fundamental**. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/A-AQUISI%C3%87%C3%83O-DA-L%C3%8DNGUA-ESCRITA-POR-ALUNOS-DO-SEGUNDO-ANO-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>

PINTO, K. P. de Souza (2016). **A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo**. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24127>

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles; LINS, Carla Patrícia Acioli; COSTA, Maria das Graças Soares da. **O que dizem e pensam as crianças**

sobre ler, sobre escrever, os fazeres e aprenderes no cotidiano da escola. Linha Mestra. v. 10. n. 30. p. 1172-1175.set.dez.2016.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GARCIA, Mariana Artero. **Aprender e não aprender por quem não aprende:** um estudo evolutivo psicogenético. In: Linha Mestra, N.24, JAN.JUL.2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SILVA, M. M. M. (2017). **Dificuldades na Alfabetização:** do saber da ciência, ao dizer dos alunos. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2016/06/III-CONBALF-ANAIS-2017-MIOLO-ALTA-RESOLU%C3%87%C3%83O.pdf> P. 723

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** In ZACCUR, Edwiges (Org.). A magia da Linguagem. Belo Horizonte: Ed. DP e A, 1999.

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

SOUZA, S. C. P. L. (2019). **Sentidos da escrita para os estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Belo Horizonte.** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBALF-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf>. P. 1559.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GT 05

**LEITURA, ORALIDADE
E O AMBIENTE
ALFABETIZADOR**

MARIA APARECIDA GOMES BARBOSA

Coordenação

APRESENTAÇÃO

O GT 05 teve por objetivo conhecer e expor como anda a oralidade, o letramento e o ambiente onde se dá a oportunidade de sermos sujeitos de uma cultura oral, como bem explica em seu livro “A Formação do Povo Brasileiro”, do grande Darcy Ribeiro, no qual por meio de pesquisas da genesis do povo brasileiro e, que este sujeito brasileiro que vai se formando ao longo de sua descoberta e, até os dias de hoje, nós, brasileiros, somos sujeitos formados na cultura oral, onde uma palavra, vale um escrito. Os trabalhos apresentados demonstraram que os loci de formação, da educação infantil a universidade, no entanto, se cobra desse sujeito narrativo, termo cunhado por Jerome BRUNER (1992), psicólogo estadunidense, a partir de dois modos de pensamento: o Cartesiano, cuja gênese é em Descartes, que desenvolveu o método Cartesiano, onde tudo que é dito precisa ter como base o caráter cartesiano, da verdade única. Entretanto, não existe uma verdade única, existe a verdade que cada um de nós é constituída a partir das nossas experiências, do nosso entorno social. Porém, os lugares aonde os sujeitos são formados, do início ao fim da sua vida acadêmica, têm suas bases fundamentadas no pensamento cartesiano, no entanto, transitar entre o modo Cartesiano e o Narrativo, cujo trânsito deveria acontecer nas escolas e universidades não é ensinado em tempo nenhum. Como resultado temos sujeitos que seguem roteiros já percorridos por outros e tomam para si, como se verdadeiro fossem. E os trabalhos terminaram com o seguinte questionamento? Aonde mesmo vou aprender a ser um sujeito letrado e capaz de transitar entre o modo Cartesiano e o Modo Narrativo de ser, pensar e agir? Por ora a pergunta ainda segue sem resposta.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.020

O GÊNERO CORDEL: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

VANESKA SANTOS DE LIMA¹

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma sequência didática enquanto estratégia de trabalho a partir do gênero cordel como proposta de trabalho para o 5º ano do Ensino Fundamental. A pretensão da pesquisa foi trazer à tona significações da própria atuação profissional como docente do sujeito-pesquisador a partir da experiência em sala de aula. Enquanto aportes bibliográficos fomos ao encontro do referencial teórico pertinente a temática em estudo, para tanto trazemos (FREIRE, 1989) com o sentido do ato de ler enquanto instrumento transformador do sujeito e do seu próprio meio; (LARROSA, 2002) nos inspirando a pensar nas oportunidades que nos chegam enquanto experiência; (JOSSO, 2010) com a noção de experiências itinerantes, da importância de pensar a respeito daquilo que nos acontece no cotidiano, contribuindo com a perspectiva da autoformação enquanto voltamos os sentidos para o trabalho com o letramento. E, como contribuição central trazemos (COSSON, 2012) enquanto referencial para pensarmos uma proposta de trabalho que potencialize a nossa atuação junto aos sujeitos; entre outros autores. Enquanto perspectiva metodológica nossa pesquisa se configura como sendo exploratória, de caráter qualitativo. Como conclusão, esperamos que a iniciativa do trabalho possa contribuir com nossa própria prática e com a atuação de terceiros. Que os professores percebam que é possível realizar um trabalho com sentido, significado e potente a partir da

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Posedu – UERN). Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/UAB. E-mail: vaneskaalima@gmail.com

seqüência básica proposta por (COSSON, 2012). Que este seja apenas um despertar para que possamos continuar perspectivando uma educação transformadora, comprometida com o fazer pedagógico, social e político.

Palavras-chave: Literatura, Formação leitora, Letramento literário; Literatura de Cordel.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que o papel da escola é possibilitar a ruptura da lógica presente em nosso cotidiano; é fazer da sala de aula mar aberto; das portas passagens para o além dos sujeitos super-heróis/heroínas, príncipes/princesas, professores/professoras, cantores, poetas e o que desejarem vir a ser. Assim, é neste enleio que situamos o tema da nossa pesquisa que trata de evidenciar o papel da literatura de cordel na formação do leitor no 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, delimitamos como objetivo apresentar uma sequência didática enquanto estratégia de trabalho a partir do gênero cordel como proposta de trabalho para o 5º ano do Ensino Fundamental.

É desafiador pensar na literatura apenas enquanto instrumento de aprendizagem, e não como parte essencial na vida do sujeito, como nos diz Freire (1989, p.19): “O ato de ler não se esgota na decodificação pura das palavras”. É necessário que enquanto professores aprendamos a ler para além da palavra. Precisamos aprender a ler as ambiências, os silêncios, os olhares. Assim como é necessário também elucidar o encontro do aluno com a leitura de desenhos, rabiscos, imagens, do infinito no céu. Isso porque há vida na sala de aula, nos corredores, na fila da merenda, no portão de entrada – a escola é a própria vida.

Não é possível vivenciar a escola sem que façamos o exercício de perceber os detalhes, de encorajar os sonhos dos alunos. De possibilitar que a infância seja vivida de maneira plena e assim, contribuir com a formação de leitores e principalmente, autores. Que as crianças possam ler e possam se sentir autorizadas a dizer a partir de sua própria interpretação o que estão lendo/vendo/sentindo – interpretando. Nesse contexto de investigação, situamos nossas questões problemas de pesquisa: qual o papel da literatura de cordel, no contexto da sala de aula, na formação do leitor do 5º ano do Ensino Fundamental? Como os professores do Ensino Fundamental podem incentivar a leitura e possibilitar o letramento literário a partir do gênero cordel?

Para tanto, justificamos a escolha desta temática situando as inquietações percussoras do pensar/fazer/pesquisar subsidiadas no cotidiano da prática docente, enquanto exercitamos nosso papel enquanto educadores estamos ao mesmo instante nos transformando, resignificando nossa prática dia após dia, no encontro com o heterogêneo, com o plural, tencionando olhar para o ensejo da nossa atuação – formação profissional. E assim, trazemos à tona contribuições a respeito do papel da literatura na formação leitora, bem como a importância da literatura

de cordel na formação deste leitor, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, sobre as experiências vamos buscar inspiração em Larrosa (2002, p.21) ao afirmar: “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”. No tocante a busca de uma formação-atuação implicada e significativa as experiências foram e são as precursoras das transformações, das ressignificações e até das não certezas.

Sendo assim, foram a partir dos instantes vivenciados no contexto escolar seja contando história, ouvindo os alunos recontarem ou até mesmo observando os olhares impressionados com o momento da leitura deleite que foi possível perceber de fato que a leitura sempre terá um lugar na escola. Desse modo, situamos como relevante pensar os sentidos do trabalho do professor a formação leitora dos sujeitos, sendo urgente investigar como esses sentidos estão sendo instituídos a partir dos documentos institucionais, em nossa intenção de pesquisa buscaremos a partir da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), nos propondo a pesquisar a partir da relação estabelecida nos documentos e as práticas instituintes no cotidiano das escolas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como implicação investigativa e intencional apresentar uma sequência didática a partir da contribuição teórica de (COSSON, 2012), enquanto proposta de trabalho com o gênero cordel como incentivo à leitura para o 5º ano do Ensino Fundamental.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Pensar a literatura no âmbito da escola advém de uma complexidade em que perpassam sentidos instituídos, pedagógicos e ao mesmo tempo sentidos que dizem de um lugar da literatura capaz de possibilitar aos sujeitos autonomia, criticidade, percepção de si e do mundo. Concebemos que as significações sobre a literatura na escola são plurais e a complexidade mencionada anteriormente deve-se a conflitos e reduções a respeito da leitura. Com isso, em um movimento investigativo face a temática a ser tecida, questionamos: qual lugar ocupa a literatura na escola? De antemão, parece um tanto quanto simplista caminharmos na pesquisa buscando responder a uma problemática e ao mesmo tempo refletir sobre esse e tantos outros sentidos que possam vir a surgir e que vão de encontro com o cotidiano dos sujeitos.

Desse modo, buscando compreender o papel da literatura para com o processo de formação do sujeito leitor nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e para além, interpretar a importância da literatura na escola, defendendo um viés para além do pedagógico.

Outrossim, Pensar a literatura é pensá-la enquanto ato político, poético, existencial, social, coletivo. Por intermédio da leitura os sujeitos tornam-se capazes de interpretar o mundo e a si mesmo, de expressar percepções, de lutar por um lugar na sociedade. Neste sentido, nos inspiramos na leitura do texto A literatura reduzida ao absurdo, quando Todorov (2010, p.24) aduz que: “Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos”. E é neste viés pelo qual caminhamos, o papel da literatura é significado de maneiras singulares, no entanto é um tanto quanto assustador quando nos deparamos com a forma com que a literatura é percebida na escola, por exemplo.

E para isto, esclarecemos que ao instituímos um olhar para o trabalho literário na escola lançamos mão a partir do lugar do profissional Pedagogo em que a etapa de incumbência de atuação perpassa desde a Educação Infantil aos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere aos sentidos instituídos pelos documentos e que instrumentalizam o fazer pedagógico iremos buscar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC que orientações fundamentais o trabalho com a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário enfatizar que estes sentidos estão relacionados, na maioria das vezes, em uma perspectiva disciplinar, ou seja, especificamente dentro do campo do saber da língua materna – O ensino da Língua Portuguesa, em que o documento institui os seguintes eixos: oralidade, análise linguística, leitura/escuta e produção de textos.

Um dos pontos instituídos no documento diz respeito a uma listagem de habilidades que o aluno deverá desenvolver, dentre estes:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (BRASIL. 2018,p.95):

Em relação a habilidade supracitada no documento nos propomos a pensar/problematizar a respeito da singularidade que cada sujeito estabelece em meio ao processo de ensino-aprendizagem. O documento aborda as habilidades não menciona o caráter heterogêneo na escola, das particularidades de cada sujeito e que vão desde condições sociais, de moradia, constituição familiar etc. Não estamos negando a importância das orientações, nem tampouco desconsiderando tais aspectos.

No entanto, concebemos que cada sujeito aprende ao seu tempo, a partir de circunstâncias singulares. Assim, é a relação entre sujeito e texto. É necessário proceder em um trabalho pedagógico dentro da sala de aula que permita que os alunos possam tecer relações com o texto a partir de sua própria realidade, e é por vezes excludente determinar uma homogeneidade quando vivenciamos um ambiente diverso. A leitura necessita ser viabilizada por vias democráticas, acessíveis e igualitárias. E quando mencionamos este sentido igualitário ou ao menos justo, vamos de encontro com a ideia de que enquanto alguns alunos possuem acesso a livros, a cultura, a um ambiente familiar propício a oferecer o mínimo. Em outra rota, há sujeitos que são privados de exercerem sua condição enquanto criança, o que é o mínimo.

Neste diálogo a respeito da relação entre sujeito-aluno e texto/ leitura, compreendemos a partir das concepções de leitura apresentada pelas autoras que:

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 que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p.11).

Desse modo, a partir das interpretações anteriores ler vai muito além da decodificação, ler requer que o sujeito se transporte para as entrelinhas do texto, que perceba os detalhes. A leitura em si não pode ser dada como um ato mecânico ou superficial, visto o que diz o trecho acima sobre como o sujeito mobiliza os saberes e de como a leitura pode produzir sentido, para isto é preciso repetir: é preciso que o professor proponha a leitura significativa, possibilitando ao leitor que construa uma relação própria e permeada de significado. É neste caminho que estamos a propor a reflexão a respeito da formação leitora. Que os sentidos instituídos e que orientam os currículos possam ser significados pelos

sujeitos que fazem a escola. Que possam ser problematizados, dialogados, ressignificados.

Nesse contexto, a literatura traz uma importante contribuição, tanto para o processo de leitura, quanto de escrita e desenvolvimento pessoal, uma vez que é a partir da leitura que os sujeitos acessam seu próprio eu. Assim, acessam o mundo de maneira autoral e crítica. A visão do mundo do leitor é de suma importância para que possamos refletir aspectos importantes no cotidiano da escola, a forma como o aluno interpreta os gêneros, recria, produz e dialoga. No entanto, consideramos ser um desafio constante pensar a literatura como ponte para alçar voos no processo de ensino-aprendizagem, pois temos uma realidade com currículos engessados e distantes da realidade; profissionais da docência, na maioria das vezes, desvalorizados; escolas com infraestruturas defasadas; bibliotecas distantes do sentido do que seja realmente um ambiente leitor; ensino transmissivo entre outros aspectos.

A respeito da tarefa da escola em relação a leitura Miguez (2009, p.17) pontua o seguinte entendimento:

Sabemos que compete à escola a tarefa formal de ensinar a ler e a escrever e que, de uma forma geral, esta ação escola nem sempre se realiza de forma satisfatória. Vários educadores interessados no incentivo à leitura entre crianças e jovens, já constataram o caráter mecânico e passivo do ensino da literatura nas escolas tradicionais. Inclusive, até poetas e escritores da literatura infantil e adulta utilizam, em suas obras, esse argumento visando denunciar tais procedimentos com vistas a uma renovação nessa esfera do saber.

Desse modo, intermediados a partir da contribuição da autora consideramos que há verdade no que diz respeito a maneira que a leitura é difundida no cotidiano das escolas. É essencial afirmar que desde os tempos remotos podemos identificar os indícios da escolarização no Brasil e concebemos que aconteceram muitas evoluções nas concepções sobre os modos de ensinar e aprender. No mais, ainda enfrentamos atualmente uma luta contra sentidos mecanicistas em relação a forma de abordagem da leitura em sala de aula, não estamos negando que vivenciamos hoje uma desvalorização da profissão docência e, principalmente, um desmonte em relação a educação. É necessário nos conscientizarmos sobre esses os aspectos sociais, políticos e econômicos que perpassam a esfera da Educação.

No mais, acreditamos que devemos enquanto professores instituímos nosso próprio lugar neste contexto de tantas incertezas. Assim, a leitura possibilita aos sujeitos revolução, criatividade e nisto, é potência. Neste sentido, Miguez (2009, p.27) concebe que: “o texto literário criativo/criador acena para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a participação dele na história, no exercício lúdico de ler o mundo.” Dialogando com a autora, a presença da literatura seja na escola e para além desta proporciona aos sujeitos um modo outro de viver/ser/sentir o mundo. De se instituírem como autores de sua própria história.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa partimos de uma revisão bibliográfica para conhecer os trabalhos relacionados ao tema investigado neste artigo, com a finalidade de sistematizar e compreender as discussões que permeiam a temática em estudo. Nesta direção, realizamos uma pesquisa de cunho exploratória. Segundo Gil (2008, p.27): “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Este tipo de pesquisa visa aproximar-se do objeto de estudo, de estabelecer relação a partir de uma postura de investigação exploratória deste objeto.

Do ponto de vista de análise dos dados, a pesquisa é classificada como qualitativa. Silva e Menezes caracterizam a pesquisa qualitativa e consideram que:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (SILVA E MENEZES, 2001, p.20)

Pretendemos por meio desta pesquisa interpretar e atribuir significados a partir da relação entre sujeito-pesquisador e objeto de pesquisa a fim de buscar sentidos singulares a respeito da literatura na formação do sujeito-leitor.

E, ao mesmo tempo lançando olhares para a BNCC, enquanto documento norteador de ações no âmbito da escola, buscando investigar quais os sentidos que transversalizam e o que demonstram a respeito da literatura e da formação do sujeito leitor, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, nos lançando a propor uma proposta de

trabalho desenvolvida a partir do (COSSON,2012) que propõem a estratégia da sequência didática enquanto possibilidade a partir de quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação para possibilitar o letramento literário em sala de aula.

LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Enquanto proposta para sistematizar nossa pesquisa colocaremos em prática uma sequência didática desenvolvida a partir da teoria de Rildo Cosson (2012), em que o autor propõe este recurso considerando quatro passos.

Desta maneira, o trabalho com a sequência didática com foco na teoria proposta pelo autor supracitado pressupõe a sistematização para com o trabalho literário, em que este afirma:

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles para a comunidade que estão inseridos, em uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário (COSSON, 2012, p. 48).

De acordo com o autor o letramento literário requer um trabalho que permita que tanto o professor quanto aluno construam uma relação significativa com o texto literário, que a leitura esteja presente no cotidiano da sala de aula de maneira viva e que faça sentido para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a respeito do que seja letramento Souza e Cosson (2011, p.102), demonstram que:

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

A partir da interpretação dos autores podemos compreender que o letramento está estritamente relacionado com o social, ou seja, a maneira como os sujeitos se relacionam, comunicam-se, atribuem sentido a própria condição em sociedade. Haja visto que ler não se esgota na decodificação das palavras, não é um ato mecânico. Em todos os lugares espaços que existimos, transitamos e habitamos percebemos a escrita presente e ler nos torna também parte de tudo o que é social. Neste sentido, é necessário que enquanto professores, escola, família e demais instâncias busquemos maneiras de possibilitar aos sujeitos um letramos que os faça protagonistas.

No que se trata do trabalho do professor, tencionamos neste estudo desenvolver uma abordagem que possibilite a ressignificação do fazer-pensar das estratégias dentro e fora da sala de aula que sejam significativas com base no letramento. Isso porque o professor enquanto mediador deverá buscar a partir da sua implicação com o processo sistematizar estratégias que subsidiem a formação e a experiência leitora dos sujeitos. Assim, propomos para o Ensino Fundamental, especificamente a turma do quinto ano, o trabalho com a obra “O romance do pavão misterioso em cordel”, do autor José Camelo de Melo Resende a fim de trabalharmos o letramento literário em sala de aula, uma vez que:

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. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (SOUZA; COSSON, 2011, p.103).

O trabalho com a sequência didática parte de uma intencionalidade, de um objetivo, sendo o nosso objetivo em sala de aula possibilitar a partir da obra citada o diálogo e interação entre os sujeitos e o texto. Como os autores mencionam, o letramento literário é parte de uma construção que se faz cotidianamente a partir de uma sequência de estratégias que sejam capazes de possibilitar a formação do leitor. Desta forma, iremos partir de quatro passos que são propostos por (COSSON, 2012), motivação, introdução, leitura e interpretação.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA - GÊNERO CORDEL O ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO

MOTIVAÇÃO

Nesta primeira etapa, a fim de oportunizar a aproximação dos alunos com a obra motivaremos a interação com o texto buscando considerar a realidade de vida também dos sujeitos. Visto que consideramos que a sala de aula é um espaço vivo, dialético e com potência para possibilitar a construção de si a partir da relação com o outro, sendo este “outro” – a obra literária. Cosson (2012, p. 55) explana a respeito da motivação, o seguinte: “Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. É importante que nesta etapa o professor lance mão do seu poder da palavra e da escrita para motivar e inspirar os sujeitos a voltar os olhos para a obra. Já que está é uma etapa de preparação do leitor para receber o texto, é um rito de passagem para as próximas etapas (COSSON, 2012).

Como nosso objetivo é o de conhecer o gênero literário cordel, nos atentando em um processo mútuo relacional entre ensino-aprendizagem, por meio do qual o professor aprende ao ensinar (FREIRE, 1996), e neste diálogo poderemos tecer sentidos literários vamos fazer da sala de aula um espaço outro.

Assim, logo no primeiro dia nos atentamos a organização do espaço para torná-lo atrativo ao olhar dos alunos. As cadeiras e mesas foram retiradas e um grande tapete foi estendido com almofadas. A sala de aula transformada a partir da utilização de apetrechos importantes para a cultura nordestina, bem como com elementos que dinamizem nossa intenção de fazer com que os alunos se aproximem do cordel. Foram utilizados objetos como: rede; lamparina; tamborete, entre outros objetos que remetem ao Nordeste. E, para evidenciar o gênero cordel foi colocado um varal com diversos cordéis, além de xilogravuras expostas para os alunos possam se aproximar, que possam experienciar a literatura em cordel, que percebam os aspectos que fazem do cordel um gênero que além de representar nossa região, é um aspecto importante da nossa cultura.

Ao final, conversamos a respeito da importância da literatura de cordel para nosso Estado, Rio Grande do Norte. E finalmente, foi apresentada a proposta da sequência didática para a turma e o nosso objetivo

final: criar uma bibliotecordecia. Lançando o convite: vamos embarcar em uma aventura pensada a partir do Cordel do Pavão misterioso.

INTRODUÇÃO

Na concepção de Cosson (2012), a etapa da introdução consiste na apresentação da obra e do autor, a fim de despertar o interesse dos alunos para com a obra. O autor deixa claro em seu livro que se faz necessário alguns cuidados que o professor deverá tomar para que este momento não se torne enfadonho ou se prolongue, Cosson (2012, p. 60), acrescenta:

Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. De fato, ela fala e pode até prescindir da intervenção do professor, mas quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha.

A interpretação que tencionamos a partir da colocação do autor vai de encontro com a premissa de não cairmos em “achismos”, acreditar ser simplória a etapa da introdução, ou até mesmo de apresentação da obra e da biografia de um determinado autor. É interessante mencionar considerando o autor, que acreditar que uma obra é importante não é o bastante. É necessário que façamos o exercício de leitura, que façamos questionamentos a respeito da intencionalidade da escolha da obra, qual a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem e que estes questionamentos perpassem para explanação da justificativa para com os alunos.

Deste modo, nesta etapa a aula foi iniciada apresentando a biografia do José Camelo de Melo Resende, autor do Cordel – O romance do pavão misterioso. Ficando esclarecido para a turma sobre a autoria da obra, já que existe uma confusão de autoria. Para conversarmos sobre isso, foi exibida a entrevista do G1, sobre este fato. Nesta entrevista mostra que o cordel é decretado patrimônio de João Pessoa/PB, disponível em: disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/bom-dia-pb/videos/v/cordel-o-romance-do-pavao-misterioso-agora-e-patrimonio-imaterial-da-paraiba/5005664/>.

Em outro momento conversamos sobre a obra, e foi apresentada o cordel a turma, explorando a capa, imagens, entre outros aspectos a fim de chamar atenção do aluno para a leitura. No fim desta aula, foi apresentada a turma a música Pavão misterioso do Cantor Ednardo, que culminou em um momento de deleite ao passo que ao mesmo instante um slide com imagens do pássaro pavão foi exibida. Visto, que mesmo sendo um animal exuberante e ao mesmo tempo diverso, já que pode apresentar muitas diferenças desde cores, tamanhos etc., o pavão culturalmente está sempre relacionado a beleza.

LEITURA

Na etapa que diz respeito a leitura (COSSON, 2012) propõe que está seja um passo mediado a partir de um acompanhamento da leitura. Faz-se necessário mencionar que a supracitada etapa é um passo importante enquanto estratégia na sequência didática por se tratar de um acompanhamento que faz a diferença, que tem como objetivo observar o ritmo de cada aluno, da possibilidade de existir alunos com dificuldade com a leitura, o fato é que o aluno não se sentirá sozinho. Haverá um momento específico para que os alunos se sintam acompanhados pelo professor enquanto mediador tanto dentro da sala quanto para além. No entanto, o autor apresenta ressalvas em relação a maneira como este acompanhamento deverá ser realizado com vistas a não se tornar um “policiamento”, segundo ele:

A leitura escola precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2012, p.62).

Assim, o acompanhamento serve a um objetivo e este não se configura enquanto “vigiar” o aluno para saber se ele está cumprindo com a leitura. A intencionalidade desta etapa é uma forma do professor averiguar ou observar se os alunos apresentam alguma dificuldade, até mesmo dúvida em relação a leitura. É importante ressaltar que mesmo se tratando de uma mesma obra para toda a turma, cada sujeito carrega em si sua singularidade e isso vai de encontro com o sentido do heterogêneo.

Alguns sujeitos vão conseguir realizar a leitura no tempo previsto, outros não, e o sentido do acompanhamento é possibilitar que o professor atue enquanto mediador possa traçar um plano de auxílio para aquele aluno que por algum motivo não esteja acompanhando o ritmo da leitura e que este possa sentir-se acompanhado e até mesmo motivado a seguir, possibilitando dessa forma o alcance da leitura coletivamente.

Outro ponto interessante em relação a etapa da leitura diz respeito aos intervalos que podem ser realizados pelo professor que podem ser realizadas por meio de atividades e momentos específicos ao longo do processo, o autor menciona:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2012, p. 64).

Deste modo, enquanto etapa processual propomos para os alunos que estes realizem a leitura do cordel em casa e posteriormente intermediamos uma roda de conversa. A roda de conversa é uma ação que por mais corriqueiro que pareça acrescenta de maneira intencional no processo, sendo este um momento em que os alunos podem expressar suas significações a respeito da experiência com a leitura; com o desenrolar da história; a respeito do enredo; personagens e com outras possibilidades de narrativas que podem vir à tona.

Concomitante a este momento, foi proposta a organização da turma em grupos de até quatro componentes para que estes dialoguem entre si a respeito da história e logo em seguida o diálogo foi propagado ao coletivo. Para nortear o momento, foi proposto os questionamentos norteadores de reflexões a respeito da experiência leitora e que possibilitaram que os alunos pensassem a respeito do seu próprio papel enquanto leitor, dando margem a autonomia e autorização de si mesmo frente ao objetivo do trabalho. Questionamentos para o diálogo: Enquanto leitor você se interessou pela obra? Que importância atribui a leitura em sua vida? Que tipo de gênero (obra, autor, leitura) chama sua atenção? A intencionalidade de lançar questionamentos para a turma parte da importância de suscitar a reflexão e o pensar sobre a própria postura enquanto sujeito- leitor.

INTERPRETAÇÃO

A interpretação configura-se enquanto última etapa proposta por Cosson (2012, p. 64), que postula:

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários.

Consideramos a partir do que menciona o autor que há uma certa complexidade envolta do sentido da interpretação e o próprio autor nos incita a pensar a respeito. Isto se dá em razão de pensarmos a interpretação sendo acontecida de maneira individual por cada sujeito, considerando a subjetividade. Cada sujeito interpreta a leitura à sua maneira trazendo à tona suas próprias vivências de mundo e este é uma percepção significativa e necessária no processo de leitura.

No entanto, o autor menciona que está etapa seja trabalhada a partir de dois momentos o interno e o outro externo. Em relação ao primeiro momento mencionado por (COSSON, 2012) este diz respeito ao encontro singular entre leitor e a obra. Cada leitor tem um jeito outro de interpretar, de perceber, de vislumbrar. No mais, o autor menciona que este é um momento que pode vir a ser afetado por interferências, ruídos e sentidos externos, menciona: “Isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências ou que se trate de um momento mágico em que o livro e leitor se isolem em uma torre de marfim” (COSSON, 2012, p.65). Essas interferências são ocasionadas pelas etapas do processo do percurso da proposta de trabalho – a motivação, introdução e leitura.

Em relação ao momento externo na etapa da interpretação proposta pelo autor, este afirma a respeito da importância do compartilhamento com o coletivo:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa

coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2012, p. 66).

Em consonância com o que diz o autor concordamos que é importante que os sentidos interpretados pelos sujeitos sejam compartilhados com o coletivo e que estes possam ser ampliados. É partir da socialização em que podemos perceber as diferenças, semelhanças e que os sujeitos têm a oportunidade de ressignificar aquilo que já sabem a respeito da leitura, dando margem para novas possibilidades.

Deste modo, para finalizarmos a proposta de trabalho iniciamos este momento em sala de aula exibindo a animação Pavão Misterioso, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=71Hai7X-nRQ>. Logo em seguida, proposto aos alunos a construção de um texto dissertativo de dez linhas sobre a percepção dos mesmo sobre a história, trazendo elementos que julgam importantes, ilustrando de maneira que acreditam dizer do enredo, dos personagens e da sua própria interpretação. Posterior, a continuidade com um momento externo mediado a partir de uma roda de conversa para dialogar a respeito dos sentidos interpretados a partir da leitura da obra.

Questionamento propostos - Qual interpretação estão fazendo da obra? Que personagem chamou atenção? Como recontariam a história? Quais particularidades distinguem o cordel de outros gêneros? Tais questionamentos trazem consigo a intenção de fazer com os alunos compartilhem com o coletivo suas significações a partir da relação e leitura da obra.

Nesta etapa também cabem outras oportunidades de trabalho a partir da obra do Pavão Misterioso, como a organização de um espaço na escola de leitura especificamente relacionado ao cordel. Posterior, podem aprender a criar Xilogravuras a partir de uma oficina. Todos estes momentos podem vir não somente a colaborar com o processo de letramento dos sujeitos da turma, mas podem colaborar com a escola e com a perpetuação da importância do trabalho literário com o cordel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho partiu de leituras em outras pesquisas e aportes bibliográficos que reafirmam a importância de enquanto sociedade, gestão escolar e docentes voltarmos nossos olhos para o letramento literário e o incentivo à leitura. É importante registrar a intencionalidade que deve se estabelecer a partir do trabalho pedagógico e para além para tecermos

estratégias que sejam capazes de possibilitar um trabalho significativo, potente e transformador com a literatura.

Está é uma sequência básica de trabalho que poderá vir a ser utilizada pelos professores do quinto ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas, a fim de incentivar a partir do gênero cordel o letramento literário e ao mesmo tempo a perpetuação da importância com o cordel para fomentar a cultura nordestina e perpetuação do gênero. E para além, possibilitando que os sujeitos alunos possam experienciar uma educação que seja capaz de transformar, de inspirar, de fomentar a autorização e protagonismo.

Desse modo, o nosso papel enquanto mediador é possibilitar a ruptura da lógica presente em nosso cotidiano; é fazer da sala de aula mar aberto; das portas passagens para o além; dos sujeitos super-heróis/heroínas, príncipes/ princesas, professores/professoras, cantores, poetas e o que desejarem vir a ser. Contudo, concebemos que há ainda um caminho a ser percorrido e que não depende apenas dos professores – é necessária uma transformação que seja capaz de romper com paradigmas de uma educação que enquadra, de práticas pedagógicas que silenciam nossas crianças, que eximem do poder imaginativo. É partir do trabalho com a literatura que podemos potencializar a formação dos sujeitos, que sejam capazes de transformar a sociedade a partir de suas vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro 2021.

COSSON, Rildo. **Letramentos literários.** São Paulo: Contexto, 2012.

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

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre experiência e o saber da experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi, Rev. Bras. Educ.[online], Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil:** o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

RESENDE, José Camelo de Melo. **O romance do pavão misterioso.** In 100 cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Rio de Janeiro|: ABCL - Academia Brasileira de Literatura de Cordel,2008.

SILVA, E.L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 101-10, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 3. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.053

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

FABIOLA JERÔNIMO DUARTE¹
MARCELIANO GOMES DE LIRA²

RESUMO

O brincar é uma atividade comum na vida da criança e, por vezes, acaba sendo desconsiderado em seu processo de formação. Em vista disso, a presente pesquisa, por meio de um estudo bibliográfico, buscou analisar qual a importância do lúdico no processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Para tanto, as nossas considerações pautam-se nos estudos de Luckesi (2013), no tocante à conceituação dos termos lúdico e ludicidade e em Bacelar (2009), acerca das suas observações sobre a ludicidade como uma experiência interna dos sujeitos. Concernente ao processo de desenvolvimento da criança e alfabetização, respaldando-nos em Ferreiro (2011), bem como em Rodrigues (2013) e Soares (2010) em relação a utilização do lúdico na aquisição da leitura e escrita. Como resultado de nossas análises, percebe-se que no processo de aquisição da leitura e escrita, a presença de atividades que envolvam o lúdico é de suma importância, pois além da contribuição para a formação do educando, reconhecemos que por meio do lúdico a criança consegue interagir melhor com o mundo e com os demais colegas, moldando sua personalidade, adaptando-se ao meio social e desenvolvendo-se de forma global, sendo, desse modo, um fator essencial para uma educação

1 Mestranda em Linguística e Ensino - Universidade Federal da Paraíba - PB, fabiolla-mf@hotmail.com;

2 Especializando em Geografia do semiárido e sustentabilidade – Instituto Federal Do Rio Grande do Norte - RN, marcelianoliracg@hotmail.com

ampla, completa e de qualidade para o aluno. Entretanto, neste processo o professor desempenha um papel significativo, não apenas na elaboração da atividade lúdica que será mediada, mas também na observação da receptividade da criança em viver a experiência da ludicidade atrelada à ampliação do conhecimento.

Palavras-chave: Escrita, Leitura, Lúdico, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Obrincar é uma ação comum na vida das crianças e, por vezes, quando a criança é inserida na escola, na busca, em muitos dos casos, de uma alfabetização rápida, a brincadeira acaba tendo a sua importância desconsiderada neste processo.

Entretanto, a escola como um espaço de socialização pode proporcionar novas experiências e transformações. É neste sentido que o uso de atividades lúdicas, como jogos, leitura, brincadeiras, danças e pinturas, podem ser um recurso potencializador para a produção do conhecimento, da aprendizagem significativa e do desenvolvimento das crianças.

Portanto, esta pesquisa propõe entender como o lúdico pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita na etapa da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que oportuniza que a criança, ao brincar, também seja um agente na construção da sua própria aprendizagem e no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Para isto, realizamos um estudo exploratório e bibliográfico, por meio do qual consideramos a relevância das contribuições de Luckesi (2013), no tocante à conceituação dos termos lúdico e ludicidade, tendo em vista a importância dessa distinção, tanto para a prática docente quanto para as observações da vivência lúdica na criança; Bacelar (2009), com seu estudo sobre a ludicidade como uma experiência interna dos sujeitos, mas que pode ser observada não apenas no desenvolvimento da aprendizagem, como também na interação e relação com o outro, bem como nos gestos, no prazer e na alegria que as atividades lúdicas podem proporcionar aos sujeitos envolvidos.

No tocante ao processo de desenvolvimento da criança e alfabetização, respaldando-nos em Ferreiro (2011), que ratifica a importância do meio, bem como da mediação neste processo. Além de Rodrigues (2013) e Soares (2010), no que diz respeito ao uso do lúdico na aquisição da leitura e escrita.

Além destes, concernente às fases de desenvolvimento e a relevância do brinquedo na vida da criança, notamos a importância das ponderações de Vygotsky (1991) e Piaget (1990), além de todos os demais teóricos citados ao longo desta pesquisa.

Com base nas teorias acima citadas, este estudo inicialmente apresenta a definição e distinção entre o lúdico e a ludicidade, tendo em vista que ao falarmos de atividades lúdicas, não nos limitamos a jogos e brincadeiras, mas sim, pensamos na capacidade de brincar e a ludicidade como um estado de plenitude e entrega diante da vivência lúdica.

Posteriormente, expomos o que diz a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sobre a importância do brincar, tanto na perspectiva da prática pedagógica quanto para a formação ao longo da educação infantil.

E por fim, fizemos uma exposição sobre o uso de atividades lúdicas aplicadas em turmas de alfabetização, analisando as contribuições para o processo de aquisição da leitura e escrita.

Diante de nossas observações, evidenciou-se que mediante a aplicação de atividades lúdicas (sejam de leituras, pinturas, jogos ou brincadeiras), as crianças desenvolverão a interação e, paralelamente, a aquisição da leitura e escrita, desde que recebam estímulos através das atividades pensadas pelo docente, mas nas quais haja a consideração com o desenvolvimento da criança, sua participação e contribuição para a própria aprendizagem.

Percebemos, ainda, que o lúdico é um recurso considerável para o melhoramento das relações entre professores e alunos, formação de laços de afetividade, partilha, assim como para a verificação do interesse, do envolvimento para com a atividade que está sendo realizada, da assimilação e fixação dos conteúdos ministrados.

Portanto, por meio do lúdico a criança consegue interagir melhor com o mundo e com os demais colegas, moldando sua personalidade, adaptando-se ao meio social e desenvolvendo-se de forma global. Sendo, à vista disso, um fator essencial para uma educação ampla, completa e de qualidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada, por se tratar de um estudo voltado para à educação, notamos na pesquisa qualitativa sua importância, tendo em vista que neste procedimento observamos que os dados decorrem do ambiente natural, sendo que sobre ele, temos como instrumento principal o investigador e sua introdução de uma forma neutra.

Tendo, ainda, uma análise dos dados de forma indutiva, sendo assim, as informações individuais recolhidas e “inter-relacionadas” com o todo. Por último, existe o interesse em buscar saber o significado do fenômeno pesquisado, ou seja, como o lúdico pode contribuir para o melhoramento da prática pedagógica do professor, bem como para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos.

Além disso, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, que segundo Andrade (2010, p.112), pretende:

proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente.

Para compor a base bibliográfica, utilizamos periódicos, dissertações, teses e livros que versassem sobre o lúdico no processo de ensino e desenvolvimento da leitura e escrita para alunos da Educação Infantil. Iniciando, desse modo, uma análise geral, para posteriormente chegarmos aos textos que serviram de base para respaldar nossas análises e considerações.

Após este levantamento bibliográfico, constatamos a importância das observações de Luckesi (2013), no tocante à conceituação dos termos lúdico e ludicidade; Bacelar (2009), concernente à ludicidade como uma experiência interna dos sujeitos.

No tocante ao processo de desenvolvimento da criança e alfabetização, respaldando-nos em Ferreiro (2011), que ratifica a importância do meio, bem como da mediação neste processo. Assim como, Rodrigues (2013) e Soares (2010) em relação à utilização do lúdico na aquisição da leitura e escrita.

Além destes, concernente às fases de desenvolvimento e a relevância do brincar na vida da criança, notamos a importância das ponderações de Vygotsky (1991) e Piaget (1990), além de todos os demais teóricos citados ao longo deste estudo.

Por fim, inferimos análises e posteriores resultados com base nos objetivos propostos nesta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Caracterização do lúdico e do conceito de ludicidade

O conceito de lúdico inicialmente restringia-se a jogos e ao ato de brincar, tendo em vista que este termo se origina do latim *ludos*, cujo significado é brincar. Contudo, ao longo do tempo, o termo lúdico passou por diversas modificações, abrangendo significados maiores e “envolvendo outras perspectivas, como o brincar espontâneo, a liberdade, o divertimento, que fazem parte das atividades essenciais do ser humano” (LIMA *et al.*, 2011, p. 3).

Assim, ao falarmos da presença do lúdico em atividades, não nos limitamos a utilização de jogos e brincadeiras, mas sim, pensamos no

lúdico como a capacidade de brincar e “estarmos plenos, inteiros nesse momento” (LUCKESI, 2013, p. 3), uma vez que o lúdico possibilita a vivência integral da experiência, ao mesmo tempo em que desperta o interesse e a interação.

Neste sentido, Luckesi (2013) ratifica que o lúdico e a ludicidade não podem ser vistos como sinônimos, dado que o lúdico é uma capacidade que pode ser abordada pela ótica interna, bem como pela convivência com o outro (eu x nós) e se desenvolve nas quatro dimensões da experiência humana. Uma afirmação que o autor retirou de Ken Wilber, responsável por descrever que as experiências vivenciadas pelo homem ocorrem nas dimensões “1. individual/interior, 2. individual/exterior, 3. coletiva/interior, 4. coletiva/exterior” (LUCKESI, 2013, p. 3), em outros termos, é uma experiência que pode ser vivenciada e analisada de forma interna e externa nos sujeitos.

Ainda nesta lógica, Bacelar (2009, p. 29) corrobora dizendo que,

a atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza.

Enquanto que a ludicidade é um estado de consciência e depende da vivência e percepção do sujeito, ou seja, parte de uma dimensão interna. Desse modo, a ludicidade somente existirá quando o indivíduo que vivencia uma experiência lúdica consegue perceber a ludicidade. Entende-se, assim, que,

A vivência lúdica, ou **ludicidade**, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria (BACELAR, 2009, p. 30, grifos do autor).

Esta distinção entre lúdico e ludicidade é importante, tendo em vista que uma atividade considerada lúdica e aplicada a sujeitos distintos, poderá desenvolver em um destes a ludicidade, isto é, a plenitude da experiência por meio de uma observação interna. Ao passo que para o outro sujeito essa mesma atividade pode não ser observada como sendo lúdica, em função de sua história pessoal de vida e sua assimilação interna

não vivenciar a ludicidade (LUCKESI, 2013), visto que “a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira” (BACELAR, 2009, p. 26).

Consequentemente, se o lúdico deve promover o estado de plenitude nos sujeitos, fazer uso de atividades como jogos, danças e brincadeiras não significa proporcionar uma experiência lúdica para a criança, isso porque, segundo Bacelar, (2009, p. 27),

a criança pode realizar atividades sem, necessariamente, estar vivenciando a proposta de forma prazerosa, em que sua emoção, pensamento e ação estejam sendo acionados de forma integrada, o que expressaria a vivência lúdica [...]. O importante para a vida da criança é poder se expressar, poder brincar pelo brincar, no momento presente, tomando posse de si mesmo, motora e psicologicamente.

Assim, a criança que vivencia uma experiência lúdica e a ludicidade passa por uma ação externa e interna, na qual é conduzida ao que Bacelar (2009) chamou de consciência ampliada e onde há a possibilidade da resolução de problemas e o encontro com sensações de prazer, alegria e a plenitude. Isso demonstra que “o ato de brincar não só é revelador do inconsciente, ele também é catártico, ou seja, ele é liberador” (LUCKESI, 2013, p.10), pois enquanto a criança brinca há também a abertura para observações de bloqueios que fazem com a criança não consiga viver a prática que o lúdico proporciona.

É neste momento que o docente apresenta um papel ainda mais relevante, uma vez que as reações produzidas pelas crianças diante de atividades lúdicas poderão servir de norteamento para a observação de alerta de cuidados maiores, não apenas pela falta de interesse em relação à atividade proposta, como pelas expressões gestual e corporal apresentadas.

Um exemplo descrito por Bacelar (2009), diz que em uma atividade de modelagem com argila, algumas crianças apresentam interesse e outras não, devido a sentimentos produzido em experiências anteriores e que fazem com que algumas não queira manusear a argila, em decorrência de nojo ou estranheza.

Em uma situação assim, quando o professor atenta apenas para a relutância em não querer participar da atividade, acreditando que todas crianças iriam gostar de fazer uma atividade com esse material, ele deixa

de notar possíveis fatores que impossibilitam a criança de vivenciar a ludicidade.

Portanto, o educador deve atentar para às reações psicocorporais das crianças e tentar respeitar o momento e desenvolvimento de cada um de seus discentes, dado que a proposta de uma atividade lúdica tem como objetivo dar abertura para o desenvolvimento subjetivo e social, de forma livre e respeitosa. De posse da definição e distinção entre o lúdico e ludicidade, observamos, a seguir, o papel que o lúdico possui na educação infantil.

3.2 O lúdico e o brincar na Educação Infantil

A Educação Infantil é uma etapa essencial no processo formativo da criança, sendo uma das fases da Educação Básica na qual a criança passa a vivenciar um processo de socialização e ampliação de vínculos afetivos. É uma etapa na vida do educando, na qual há a descoberta de uma realidade além da sua própria subjetividade.

Neste processo, a prática pedagógica, conforme a BNCC, estrutura-se nos eixos da interação e do brincar, uma vez que são “as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos” (BRASIL, 2018, p. 37).

Brincar é condição para a vivência da infância e é vital. Por isso, enquanto educadores, faz-se necessário identificar quais políticas públicas estão sendo promovidas para a garantia do brincar, nas diferentes esferas (federal, estadual, municipal ou local), e, indo além, faz-se necessário promovê-las ou reforçá-las em caso de inexistência ou de sua ineficiência como um dever de cidadão. (Lima, 2018, p. 34)

Ao longo deste estágio formativo, o brincar não é apenas uma necessidade da vida da criança, é algo transformador, já que o ato de brincar passa a ser considerado como um momento de aprendizagem mútua, assim como de motivação individual e conjunta. Aliás, conforme Lima,

percebemos a importância dessa atividade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois ambos estão ligados entre si, desde os primeiros anos de vida da criança; essa aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento de cada uma. Quando brinca, a criança envolve a realização do movimento, que, por sua vez, exige uma representação interna do corpo e de toda

a gama de possibilidades de trocas motoras que seu corpo é capaz de estabelecer com o seu meio. A partir disso, enquanto ela explora o mundo que a rodeia, será incentivada na busca de seus recursos internos, para que possa realizá-los de maneira proveitosa em seus contatos sociais, possibilitando o rompimento dos estereótipos preestabelecidos.” (2018, p. 80)

Assim, ao brincar, a criança não está apenas aprendendo, mas também fortalecendo a sua imaginação, a sua capacidade de interação e relação com os outros, visto que o lúdico permite que a criança consiga improvisar suas brincadeiras e reconstruir ações da realidade na qual está inserida (Lima, 2018). Sendo assim, a vivências do período da educação infantil atreladas ao brincar, oportuniza não apenas o desenvolvimento e a aprendizagem, mas também “é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Por esse motivo, a BNCC destaca a relevância que as experiências vivenciadas pela criança durante a brincadeira apresentam ao longo do processo formativo, reiterando que:

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Notamos, assim, que a utilização de atividades lúdicas na educação pode contribuir para uma progressão psíquica, moral, intelectual e motriz, o que configura o lúdico como sendo “a maneira mais eficaz de envolver as crianças nas atividades, dentro e fora do ambiente escolar” (AZEVEDO, 2016, p.18) e “um dos métodos mais eficazes no que se refere à estimulação do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem da criança” (AZEVEDO, 2016, p. 20).

Isso demonstra que, embora o ato de brincar seja comum no universo da criança, na Educação Infantil, pode ter um significado também pedagógico, desde que contribua para uma aprendizagem mais significativa, ao estimular o conhecimento e o aperfeiçoamento de habilidades essenciais para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que

permita que o professor, consiga despertar o interesse do aluno, respeitando também o seu estágio de desenvolvimento.

Entretanto, com o tempo e mediante a demanda por uma alfabetização rápida, as escolas (antes tidas como espaço de recreação e lazer) passaram a desconsiderar tanto o papel do brincar na Educação Infantil, quanto a importância deste na aprendizagem do educando.

Por isso, para contornar tal realidade é preciso:

uma compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, como formas interdependentes de conhecimento, poderia recuperar esses sentidos da escola que se perderam com o tempo. A outra suposição é que, para isso, teríamos de cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem. (MACEDO, PETTY, CHRISTE, 2007, p. 9).

Desse modo, a escola, na figura dos profissionais da área de educação, pode operacionalizar mudanças nesta realidade, ao compreenderem que a inserção de jogos e as brincadeiras na prática pedagógica é de fundamental importância, dado suas possíveis contribuições para uma aprendizagem efetiva.

3.3 A vivência lúdica e a criança

A criança, segundo Vygotsky (1991), observa o mundo de forma estruturada e cada um dos seus estágios formativos são essenciais para a continuidade do seu desenvolvimento. No tocante a isto, Piaget (1990) afirma que o desenvolvimento vai do período sensório-motor em direção ao período das operações representativas e formais.

O conhecimento, assim, passa por um período de acomodação, no qual as experiências e vivências da criança estabelece uma relação com as suas estruturas mentais. “Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre assimilação e acomodação”. (BACELAR, 2009 p. 35). Por isso, ao manter contato com o meio, a criança assimila informações e produz modificações nessas estruturas.

Contudo, o desenvolvimento da criança, envolve uma série de estágios, que são subseqüentes e que conduzem a criança a produção

da aprendizagem, visto que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento[...]”. Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem. (BACELAR, 2009 p. 116), visto que, com base no exemplo de Vygotsky (1934, p. 107), “ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.”.

As crianças, assim, embora estejam inseridas em um mesmo ambiente de aprendizagem, cada uma aprenderá conforme o seu nível de desenvolvimento e o estímulo que recebe desse meio. Isto significa dizer que o docente precisa perscrutar meios que contribuam com o incentivo e, conseqüentemente, para a formação significativa, ou seja, na qual haja respostas diretas a tais incentivos.

Para isso, a ludicidade, como uma experiência plena do ser, contribui diretamente neste processo, posto que,

a ludicidade tem como pressupostos a valorização da criatividade, a afetividade, a sensibilidade, a nutrição da alma, sendo dinamizadora no processo de ensino-aprendizagem. Ela permite um trabalho pedagógico com o objetivo de construir conhecimento. É um dos caminhos que estimula o desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da sociabilidade e da motricidade. Através de jogos e brincadeiras as crianças despertam o interesse para aprender de forma prazerosa e alegre, estimulando a criatividade, a curiosidade e ressignificando o mundo ao seu redor. (RODRIGUES, 2013, p. 46)

É no brincar que a criança experimenta a imitação, a regra e a imaginação. (VYGOTSKY, 1991). Logo, a criança ao participar de uma atividade lúdica, concentra-se na realização dessa atividade e há uma integração entre o corpo, a mente e as emoções. Sendo, desse modo, uma manifestação interna, mas que ao mesmo tempo, pode ser observada de forma externa.

portanto, numa situação educacional, poderemos manter uma comunicação mais efetiva entre educadores e crianças, mas isto se o educador estiver atento aos sinais que a criança expressa, seja com o choro, o sorriso, o brilho do olhar, a vivacidade ou não dos seus movimentos, a sua interatividade com os colegas, entre outras manifestações. E da qualidade de comunicação que estabelecermos

com as crianças dependerá o atendimento às necessidades típicas de um ser em desenvolvimento que, portanto, ainda não consegue expressar através da linguagem oral seus desejos, dores, tristezas, alegrias... (BACELAR, 2009, p. 75)

A criança começa a observar o mundo ao seu redor, e mediante estas observações passa a construir situações em sua imaginação.

Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos. (p. 59).

Diante do estabelecimento desse paralelo entre a realidade interior e exterior, quando a criança, envolvida em um mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis imediatamente ou que não podem ser esquecidos produzem uma tensão, modificando seu comportamento, ela recorre a outro mundo, cujo nome é brinquedo. Por esta ótica, entendemos que,

o prazer derivado do brinquedo na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes [...]. Isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedos. Raramente as coisas acontecem exatamente dessa maneira. Tampouco a presença de tais emoções generalizadas no brinquedo significa que a própria criança entende as motivações que dão origem ao jogo. Quanto a isso, o brinquedo difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade. (VYGOTSKY, 1991, p. 62)

Em razão disso, no processo formativo da criança, o brinquedo produz prazer e contribui para seu amadurecimento, porque é brincando que a criança descobre, inventa e aprimora suas habilidades, e consolida também o desenvolvimento da linguagem gestual, da escuta de sons e da sua imaginação. (LIRA, 2019).

Sendo assim, a utilização de um brinquedo ou a proposta de qualquer atividade lúdica deve proporcionar que a criança, acima de tudo,

possa divertir-se, desenvolver a alegria, criatividade, curiosidade e estímulo para aprender.

3.4 O desenvolvimento da leitura e escrita pelo viés lúdico

3.3.1 O olhar do professor neste processo

O processo de alfabetização, conforme Ferreiro (2003) começa cedo na vida dos indivíduos, porém nunca finda. Pensando nesta continuidade, o docente precisa fazer uso de uma metodologia na qual se tenha uma diversidade de recursos para que a criança possa apropriar-se da escrita e da leitura de forma plena e em conformidade com o seu estágio de desenvolvimento. Ademais, “estamos acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização” (FERREIRO, 2011, p. 63), já que desde o momento de seu nascimento e interação com o mundo, há o contato com as infinitas formas de linguagens.

A escola também se sente na obrigação de ter o controle do processo de aquisição da leitura e escrita da criança, querendo ser detentora do processo de aprendizagem, não aceitando, por vezes, que a criança aprende de várias formas e em outros espaços também, o que possibilita ter adquiridos conhecimentos anteriores a seu ingresso na escola e que podem servir de base para que a criança permaneça aprendendo.

Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (FERREIRO, 2011, p.64).

Em suas vivências, segundo Ferreiro apresenta, a criança já tem contato com a leitura e a escrita muito cedo. Ela já observa pessoas escrevendo cartas, letreiros, e como funcionam esses mecanismos de comunicação. Por isso, na aquisição da leitura e escrita, há a idealização de que o controle do processo de ensino é o que determina a aprendizagem, quando, na verdade, a autora sugere a consideração com aquilo que a criança já sabe, sendo, desse modo, uma aprendizagem construída entre o diálogo interno e externo.

A criança já chega à escola com conhecimentos, e como ressalta Ferreiro, na tentativa da escrita, a criança já começa com garatujas, e isso

é considerado tentativas de erros, tendo em vista não ser a escrita real e correta. Entretanto, não se pode considerar um erro, em razão de serem os primeiros ensaios para a escrita convencional e considerada “correta” (FERREIRO, 2011).

Por isso, já que “A aprendizagem escolar nunca parte do zero” (VYGOTSKY, 1991, p. 109), a criança quando entra na educação infantil vem com uma base formativa, mas também predisposta a engajar-se em atividades e vivenciar novas descobertas. Ao observar isso, o docente deve estar atento e buscar mediar atividades que estão em consonância com o conhecimento da criança, com as habilidades que ela já possui, mas também que instigue a superação e promoção de novos desafios para o educando.

Nesta perspectiva, Bacelar, ao realizar um estudo sobre a ludicidade em crianças de um centro educacional, diz que:

vejo que é preciso ampliar a nossa avaliação da importância de não somente propor atividades ditas lúdicas, mas, principalmente, permitir a vivência lúdica das crianças na Educação Infantil. Isso é uma necessidade para as crianças e se constitui em grande desafio para nós, educadores e educadoras, que lidamos, principalmente, com a faixa etária das crianças que ainda não falam. Isto porque este desafio exige, além de um conhecimento técnico especializado em relação a desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizado, uma disponibilidade para a escuta sensível, uma observação mais cuidadosa das expressões psicocorporais, respondendo a elas também de modo cuidadoso. (2009, p. 29)

Podemos observar que a autora sugere a relevância que o olhar cuidadoso do docente sobre a criança possui ao longo da educação infantil, visto que permitir que a criança aprenda com o auxílio do lúdico, não é apenas voltar-se para propor atividades consideradas como lúdicas, mas sim, atentar para como a criança reage a tais atividades, dado que é na plenitude, no estado de inteireza e de espontaneidade que, de fato, ela estará vivendo a ludicidade, ao mesmo tempo em que aprende.

Ainda, percebe-se que o brincar é de suma importância ao longo desse processo formativo e que não deve aparecer mediante o emprego de qualquer atividade que seja considerada lúdica apenas por parte do docente, mas com base em uma metodologia elaborada e que possibilite a criança enxergar e viver a ludicidade.

Com este olhar, as pesquisas de Soares (2010) e Witt (2015) apontam que a presença do lúdico em sala passou a ser cada vez mais essencial para a aprendizagem da criança, em especial para aquisição da leitura e escrita, uma vez que o brincar promove a aproximação do aluno com a própria aprendizagem, visto que a criança vive uma experiência de troca, na sua relação com o outro, ou até mesmo na relação com o objeto com o qual brinca.

Logo, o jogo pode ser considerado uma importante ferramenta de aprendizagem na alfabetização, dado que “o jogar e o brincar podem ser usados como instrumentos para o ensinar e o aprender.” (SOUSA e VIANA, 2017, p.25). É na vivência do jogar que a criança experimenta a tomada de decisões, resolução de conflitos, superação de desafios e reinvenção de novas possibilidades, ao mesmo tempo em que aprende.

Em vista disso, no processo de aquisição da leitura e escrita, ainda, com base em Witt (2015), a atividade lúdica contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo ainda um auxílio indispensável para a avaliação da aprendizagem, uma vez que “através dos resultados obtidos com o jogo, é possível o educador avaliar o desenvolvimento educacional do aluno durante a etapa educação infantil” (WITT, 2015, p.4).

Além disso, sendo o processo de alfabetização uma fase da vida do educando e que requer uma atenção especial, já que para cada indivíduo ocorrerá de maneira diferente, “O alfabetizador deve levar em conta diversas variáveis, como por exemplo; o uso e a função da escrita, as interações do indivíduo com o objeto de pesquisa e as relações sociais que o aluno vivencia e se apropria durante sua vida” (WITT, 2015, p.4).

Todas as atividades devem ser planejadas com antecipação e com objetivos claros e definidos, para que possa alcançar os objetivos pretendidos, assim como, seja viável reajustá-las e aplicá-las quando necessário.

3. 3.2 A experiência do processo de leitura e escrita com auxílio do lúdico

Em um estudo realizado com crianças em processo de alfabetização Rodrigues observou a aplicação de um jogo de formação de palavras:

Os alunos começaram a manusear as peças dos jogos. A professora propôs que eles organizassem primeiro as fichas só com o alfabeto. Isso facilitaria depois para encontrar a letra que completaria as palavras. Nesse momento da atividade, observamos que os alunos pegavam as fichas e tinham a preocupação de dizer o nome da letra e o seu som. Depois localizavam a outra ficha

igual e só então agrupavam. O que chamou nossa atenção também foi a interação dos alunos. Eles perguntavam uns para os outros o nome da letra, o som que ela fazia. Quando nenhum dos quatro do grupo lembrava, um ia para outro grupo e perguntava: “Como é o nome dessa letra mesmo?”, “Qual o sonzinho dessa letra?”. Com isso, as crianças iam se interagindo, aprendendo e construindo o conhecimento juntas. Logo após organizarem as fichas do alfabeto, os alunos passaram a observar e identificar: as frutas das figuras. Tiveram facilidade em várias delas, porém quando observaram as frutas romã, jabuticaba, figo e tomate, não identificaram (2013, p. 75).

As crianças que participaram desta atividade apresentavam algumas limitações, tanto no reconhecimento de algumas letras do alfabeto quanto na associação entre a letra inicial do nome da fruta (em alguns casos), bem como na relação entre o nome da fruta com a imagem simbólica desta.

As considerações que Rodrigues fez com base na aplicação e observação dessa atividade, considerada lúdica e como propósito de desenvolver a alfabetização das crianças, demonstrou dois pontos importante neste processo:

Desenvolveu-se um momento de compartilhamento entre as crianças, que se ajudavam e somente recorreram a ajuda da professora, quando se esgotou o conhecimento que já possuíam sobre as letras do alfabeto, assim como a formação dos nomes das frutas representadas nas fichas do jogo;

A abordagem acerca da ordem das letras do alfabeto e a formação das palavras, ao ser mediada com o auxílio do jogo, não apenas oportunizou um momento de desenvolvimento da leitura e escrita, mas também a vivência da socialização perpassadas pela própria necessidade de superar o desafio que as crianças estavam experienciando, mediante aquela situação.

As crianças despertaram o espírito lúdico descrito por Macedo, Petty e Christe (2007), por meio do qual elas tanto sentiram prazer em realizar a atividade, quanto em permanecer repetindo tal atividade. Isso porque, na concepção de Bacelar (2009) a ludicidade também surge de situações desafiadoras, nas quais a criança tenta provar para si mesma que é capaz.

Ao longo do estudo de Rodrigues, a autora ainda diz que:

Os alunos continuaram com o objetivo do jogo até ao final da atividade, quando eles conseguiram colocar

corretamente, todas as fichas com as letras iniciais dos nomes das frutas, trabalhando sempre em conjunto, fazendo perguntas para os componentes do seu grupo dos demais grupos e para a professora. Observamos que os alunos não estavam com receio ou medo de questionar. (Rodrigues, 2013, p. 76)

Há a permanência da organização e interesse dos alunos, mesmo após o final da atividade. Algo que demonstra que as crianças estão engajadas e vivendo a ludicidade. Indo além da simples realização de uma atividade didática e aprendendo por meio do que estão observando como uma brincadeira.

Sendo assim, o jogo proposto pela docente da turma atendeu ao propósito educativo para o qual foi utilizado, colaborando também para o processo de organização, interação e partilha do conhecimento, contemplando ainda a finalidade de promoção da ludicidade no processo de melhoria da leitura e escrita, mediante o uso de inúmeras formas de linguagens na formação das palavras, assim como na correção espontânea da escrita.

A análise que Rodrigues fez nesta situação que acabamos de descrever, também conduz para percebermos a relevância que as escolhas e objetivos do docente também possuem na produção de situações e brincadeiras, que além de serem lúdicas, permitem a ludicidade.

À vista disto, em outra situação, Rodrigues (2013), observa que após a leitura de uma história infantil, a professora solicita que os alunos escrevam no quadro a letra e o nome dos personagens do livro lido, na ordem em que a professora cita.

Depois que elas têm a oportunidade de questionar, confrontar seus conhecimentos com os dos colegas e com o da professora, elas passam a entender e explicar o novo conhecimento que agora faz parte dela. E a professora, por sua vez, tem a oportunidade de avaliar os conhecimentos dos alunos e constatar se os recursos utilizados foram proveitosos na construção do conhecimento específico proposto. Assim, pode perceber se de fato, ocorreu a aprendizagem significativa. (2013, p. 78).

A autora percebe que esta atividade de escrita como sequência de outras experiências lúdicas favoreceu a assimilação e acomodação dos conhecimentos pretendidos pela docente da turma, tendo assim uma aprendizagem significativa. As crianças escutavam a oralização da palavra

citada pela docente, formulavam suas escritas com base em seus conhecimentos, reconheciam os sons que as letras formavam nos nomes que estavam ouvindo, e começavam a escrever no quadro. Uma escrita pautada mais uma vez também na correção espontânea do aluno, dado que alguns dos alunos conseguiam perceber quando sua escrita estava em desacordo com o nome dito pela docente.

Além disso, Rodrigues ainda complementa essa observação, enfatizando que:

quando o professor se vale de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, propicia espaços e situações de aprendizagem que articulam os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos. (2013, p.76)

A atividade proporcionou não apenas assimilação do som das letras, da escrita das palavras, mas também o raciocínio. Conjuntamente, nota-se que atividades que deixam a criança mais espontânea e que ao mesmo tempo trabalham a coletividade, como muitas atividades lúdicas, faz com que aquelas crianças, cuja dificuldade é mais aparente, por não conhecer a grafia correta da letra que pretende escrever, inventa alguns sinais ou até mesmo recebe a ajuda do outro, demonstrando, assim, um engajamento em participar, mesmo diante das limitações (SOARES, 2010).

Por conseguinte, mesmo estando diante de uma atividade que pretende promover a alfabetização, a criança não observa uma rigidez, como é comum nas escolas, visto que já que as “crianças nessa fase de alfabetização querem brincar, jogar e se divertir, portanto, sentem-se felizes naquele momento de aprendizagem com jogos e brincadeiras.” (RODRIGUES, 2013 p. 81)

É nesta experiência de satisfação entre a atividade e os objetivos pedagógicos que estão por traz, que a criança irá não apenas aprender a codificar e a decodificar, mas também se desenvolve por meio de uma vivência entre o seu eu e o meio.

Outras duas experiências com a ludicidade descritas agora por Rodrigues (2013) e Bacelar (2009) respectivamente, foram realizadas mediante a leitura de contos. Em ambas as situações, embora em turmas e realidades diferentes, mas com crianças em processo de alfabetização, Bacelar (2009, p. 96) afirma que:

Apesar de ser uma narrativa um pouco longa, a temática foi bastante envolvente, talvez por ter mexido com

os medos. A curiosidade para ver o desfecho da história manteve todos concentrados e as crianças demonstraram muita atenção. O que mais chamou atenção nessa experiência foram os olhares, fixos e arregalados. Não desviavam a atenção. As crianças quase não se moviam, entretanto, nos momentos de maior suspense, pareciam se encolher buscando abrigo nos colegas ao lado. No geral, as crianças expressaram as emoções trazidas pela narrativa, principalmente através das variações da musculatura facial e dos olhares, em conjunto com a contratura e relaxamento dos ombros. Esta me pareceu uma atividade que foi lúdica para todos. As linguagens corporais e a gestual, conforme descrição acima, permitiram esta leitura.

A interação e participação que as crianças observadas por Bacelar vivenciaram, também se deu nas crianças analisadas por Rodrigues:

Ela incentivou os alunos a se sentarem para ouvirem uma história por título “A princesa e o sapo”, e enquanto ela lia, ia caminhando pela sala mostrando as gravuras do livro, fazendo as imitações das vozes dos personagens e mantendo um suspense da história para obter a concentração e o interesse dos alunos. Logo após a leitura, ela propôs aos alunos que cantassem algumas cantigas de roda ou músicas infantis do repertório da turma. Fizeram gestos, coreografias e ficaram bem à vontade para dançar as músicas. Esse relato nos remete à importância da mediação da professora com as brincadeiras propostas através das músicas cantadas. Há um trecho no DC que trata do ambiente alegre e da interação que se cria através de brincadeiras. (2013, p. 80)

A atividade de leitura para as crianças, não apenas foi executada conforme o planejado pelas docentes, como também produziram nas crianças reações ao que elas estão escutando. Algo comum diante de narrativas infantis, visto que “a literatura infantil, como uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita” (SMOLKA, 2017, p. 10). Não apenas pelo trabalho com a narração, expressões e interação, mas também pela linguagem atrair a atenção do leitor.

E nesta situação, trouxeram a vivência lúdica para as crianças, que podia ser observada em expressões e nos gestos, mas elas também reagiam ao que escutava compreendendo, por exemplo, que quando o

texto caminhavam para um tom de suspense, estava por fim algo surpreendente, por isso as crianças já começavam a ficarem na expectativa do que estava por vir e isso era observado tanto no gesto corporal das crianças quanto na ideia de que havia uma progressão e sequência das ações daquela narrativa, conduzindo a história a uma desfecho.

Portanto, nesta perspectiva, percebemos que não é difícil observar se uma atividade está sendo ou não lúdica para as crianças, visto que a vivência da ludicidade pode ser notada como uma reação corporal, comportamental e interacional.

Essa assertiva é confirmada pelos estudos de Melo (2010, p. 29), que assevera que:

A atividade lúdica infantil pode fornecer informações a respeito da criança, como por exemplo: seus sentimentos e emoções, a forma de como ela interage com seus colegas, seu estágio de desenvolvimento e desempenho físico e motor, seu nível linguístico através da fala e sua formação moral.

Logo, mediante a aplicação de um jogo de formação de palavras e a leitura de contos, observamos que as crianças desenvolveram a interação e paralelamente estão tendo a aquisição da leitura e escrita, visto que o desenvolvimento destes virão conforme os estímulos que recebem e pode acontecer de forma natural, não por meio de atividades rígidas e repetitivas, mas por meio da realização de atividades na qual a criança consiga participar da sua própria aprendizagem, dado que conforme afirma Ferreiro (2009), a criança também desenvolve a escrita e a leitura pela repetição daquilo que ela está observando.

Neste sentido, na interação com os demais colegas e com os professores, a criança em processo de alfabetização, por meio de atividades lúdicas, experiencia uma aprendizagem prazerosa e de forma natural. Entretanto, o professor não apenas tem a responsabilidade de propor “atividades motivacionais, que despertem a curiosidade, a criatividade, e o interesses dos educandos para que se possa fazer com que a aprendizagem seja efetiva” (PEREIRA, 2014, p.26), como também é corresponsável no processo de transformação da realidade dos sujeitos.

O lúdico e a ludicidade, assim, são essenciais e devem fazer parte da rotina da criança na escola, porque é na vivência de brincadeiras, danças, músicas, artes, leitura, jogos que a crianças passa a envolver-se nas atividades da escola, percebendo um sentido em sua aprendizagem, nas tarefas que realizam, bem como na necessidade de adquirir a leitura e a

escrita. Cabendo ao professor proporcionar um ambiente de alfabetização que desenvolva a compreensão da língua e da escrita de forma lúdica, significativa e próxima a realidade social do educando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões que apresentamos, percebe-se que a compreensão que se tinha até então acerca do lúdico e da ludicidade ultrapassou o simples ato de brincar, sendo uma vivência interna do sujeito e por meio da qual a criança pode desenvolver-se, bem como adquirir novas habilidades.

No entanto, na mediação da aprendizagem com o auxílio de recursos lúdicos, precisamente no processo de aquisição da leitura e escrita, o professor desempenha um papel significativo, não apenas na elaboração da atividade lúdica que será mediada, mas também na observação da disposição da criança em viver a experiência da ludicidade em consonância com a ampliação do conhecimento.

Ademais, diante das reflexões que aqui tecemos, que observamos que com o tempo a escola passou cada vez mais a buscar melhorias para uma alfabetização dentro ainda do período da Educação Infantil, mas deixando de priorizar as próprias considerações da BNCC acerca do eixo do brincar como um norteador da prática pedagógica.

Assim, é imperativo que a escola incentive que os docentes atrelem o uso do lúdico às suas metodologias, não apenas pensando no melhoramento da qualidade do ensino, mas também possibilitando que a criança possa aprender e desenvolver-se, respeitando uma característica comum da vida da criança: O Brincar.

Sendo assim, reconhecemos, ainda, que mediante a aplicação de atividades lúdicas (sejam de leituras, pinturas, jogos ou brincadeiras), as crianças desenvolverão a interação e, paralelamente, a aquisição da leitura e escrita, desde que recebam estímulos através das atividades pensadas pelo docente, mas nas quais haja a consideração com o desenvolvimento da criança, sua participação e contribuição para a própria aprendizagem.

Percebemos, ainda, que o lúdico é um recurso considerável para o melhoramento das relações entre professores e alunos, formação de laços de afetividade, partilha, assim como, para a verificação do interesse, do envolvimento para com a atividade que está sendo realizada, da assimilação e fixação dos conteúdos ministrados.

Portanto, evidenciamos que por meio do lúdico a criança consegue interagir melhor com o mundo e com os demais colegas, moldando

sua personalidade, adaptando-se ao meio social e desenvolvendo-se de forma global. Sendo, à vista disso, um fator essencial para uma educação ampla, completa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação, 10ª edição. Grupo GEN, 2012. 9788522478392. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522478392/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

AZEVEDO, E. P. **O lúdico como ferramenta de apoio na sala de aula.** João Pessoa: UFPB, 2016.

BACELAR, V. L. **Ludicidade e educação infantil.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** FE-USP - ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LIMA *et al.* **A importância da ludicidade na educação infantil: utilizando jogos e brincadeiras.** Porto Alegre: SAGAH, 2011. Disponível em: https://facunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio_documentos/263_A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20LUDICIDADE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20UTILIZANDO%20JOGOS%20E%20BRINCADEIRAS.pdf. Acesso: 20 dez. 2021

LIRA, J. P. **O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.** Arraias – TO. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaios 02**, GEPEL/FACED/ UFBA, 2013, p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br.

LIMA, C. C. N. **A ludicidade e a pedagogia do brincar.** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MACEDO, A. L. PETTY, S.; CHRISTE, N. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, M. **A importância do lúdico no desenvolvimento da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental I: Estudo de caso na escola municipal Odilon Edízio Lima – Cacimba de Dentro -PB.** 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Brasília – DF 2013

SOARES, C. **A importância do lúdico nas práticas de letramento e alfabetização na educação infantil.** Porto Alegre, 2010.

SMOLKA, A. L. **Acriança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discurso.** São Paulo, Cortez, 2017.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. Ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WITT, Josiane Zarth. **A contribuição do lúdico no processo de alfabetização na educação infantil.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.054

PERSPECTIVAS DA BNCC SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NAS SÉRIES INICIAIS¹

ALDENIZE MELO DA SILVA²

BENEDITO DE JESUS PINHEIRO FERREIRA³

RESUMO

O presente trabalho discute sobre a alfabetização e o letramento que está dentro do componente curricular língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas séries iniciais, sobretudo nos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Essa pesquisa visa abordar sobre como se dá o processo de alfabetização e letramento existente na Base e as perspectivas desse processo para a prática de professores alfabetizadores. Tendo como objetivo principal verificar como a alfabetização e o letramento aparecem dentro do documento da BNCC. Este artigo é resultado de uma pesquisa de cunho curricular, e para o desdobramento do referido artigo, dadas as temáticas para a investigação, usou-se a pesquisa bibliográfica, buscando dialogar com nomeados autores como Soares (1999; 2003; 2020), Mortatti (2006), Fiorin (2011), Freire (1990; 1996), entre outros autores visando abordar sobre o contexto da alfabetização e letramento e fundamentar a pesquisa. Assim, também foi utilizada a técnica de análise documental, ao qual se utilizou a BNCC como

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA);
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará- UFPA, aldenizepedag@gmail.com;
- 3 Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação - COPPE/UFRJ. Professor Titular, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Computação da Universidade Federal do Pará - UFPA, ferreiraufpa@br.

fonte para extrair os dados almejados e desenvolver a pesquisa. Com base nos estudos realizados conclui-se que, a BNCC relaciona a alfabetização com o sistema de “codificar e decodificar” os fonemas e grafemas, na aquisição da leitura e da escrita contribuindo para que o aluno tenha o domínio da “mecânica” da língua oral e escrita. O letramento por sua vez na BNCC está relacionado ao contato da criança com as variadas práticas de leituras nos diversos contextos sociais e que na escola, primordialmente nas séries iniciais (1º e 2º anos), essas práticas serão consolidadas e ampliadas.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, BNCC, Prática de professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute sobre a alfabetização e o letramento que está dentro do componente curricular língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas séries iniciais, sobretudo nos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Essa pesquisa visa abordar sobre como se dá o processo de alfabetização e letramento existente na Base e as perspectivas desse processo para a prática de professores alfabetizadores. Tendo como objetivo principal verificar como a alfabetização e o letramento aparecem dentro do documento da BNCC.

Este artigo é resultado de uma pesquisa de cunho curricular, e para o desdobramento do referido artigo, dadas as temáticas para a investigação, usou-se a pesquisa bibliográfica, buscando dialogar com nomeados autores como Soares (1999; 2003; 2020), Mortatti (2006), Fiorin (2011), Freire (1990; 1996), entre outros autores visando abordar sobre o contexto da alfabetização e letramento e fundamentar a pesquisa. Assim, também foi utilizada a técnica de análise documental, ao qual se utilizou a BNCC como fonte para extrair os dados almejados e desenvolver a pesquisa. Sendo que, o documento da BNCC usado nesta investigação trata-se da terceira versão.

A formulação da BNCC é resultado de longos embates, a partir da década de 1990, a cerca da existência de um Currículo Nacional para a educação brasileira (HYPÓLITO, 2019), e nortear o currículo escolar. Toda essa discussão em torno da Base curricular desembocou na sua criação, sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e promulgada em períodos do ano de 2017, na gestão do presidente Michel Temer.

A BNCC é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, de modo que sejam asseguradas essas aprendizagens e desenvolvimento conforme aponta o Plano Nacional de Educação (PNE). É um documento que está embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

No ensino fundamental nas séries iniciais de acordo com a BNCC a alfabetização é dividida em eixos que contemplam a oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos. Serão aprofundas,

nessa etapa do ensino, as experiências com a língua oral e escrita adquiridas previamente no contexto familiar e na educação infantil.

Nesse aspecto, as variadas práticas letradas em que o aluno já se introduziu no âmbito da sua vida social mais ampla, assim como na educação infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, dentre outras, serão gradualmente desenvolvidas e complexificadas, seguindo rumo a gêneros auxiliares com textos de maior complexidade (BRASIL, 2017).

De acordo com Soares (1999) alfabetizar e letrar são dois processos diferentes, no entanto inseparáveis, nesse aspecto o ideal seria alfabetizar letrando, isto é: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o aluno se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Aindissociabilidade existente entre letramento e alfabetização coloca-as como essenciais para que o aluno não só aprenda a ler e escrever, mas, saiba apropriar-se do que está escrito e do que está lendo. Compreender as linguagens e interpretar os textos é importante nesse processo (SILVA, 2018).

ALFABETIZAÇÃO

Historicamente em nosso país, o Brasil, a alfabetização aparece relacionada na história dos métodos de alfabetização, pelo que, principalmente desde o final do século XIX, desencadeou tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo e grave problema: a dificuldade das crianças na apropriação da leitura e da escrita, inclusive nas escolas públicas. [...] A partir da proclamação da república, começou um processo sistêmico de escolarização das práticas de leitura e escrita (MORTATTI, 2006). Pode-se dizer que, mesmo com as discussões, as mudanças que ocorreram nas teorias e metodologias de alfabetização do século XIX para o século XXI, a problemática na aprendizagem da leitura e escrita ainda perdura na educação brasileira.

Nas práticas de alfabetização nos dias atuais são utilizados métodos de alfabetização, os considerados métodos “tradicionais”, que desde o final do século XIX eram praticados em sala de aula para inserir o aluno na cultura letrada, exigido pelos padrões republicanos, dentre os quais se destacam: método fônico, método global, palavração, silábico, dentre outros, os chamados métodos sintéticos e analíticos. Dessa maneira, são utilizadas metodologias voltando-se primordialmente para o sistema fônico que corresponde em decifrar o código da escrita através da leitura

e da escrita, ou seja, transformar a língua oral em escrita, saber escrever, e transformar a língua escrita na linguagem oral, saber ler o que se escreve.

De acordo com Soares (1999) a alfabetização é “ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. Nesse aspecto, a alfabetização envolve as habilidades de leitura, bem como ter a capacidade de utilizar com propriedade o código da escrita. Dessa forma, a língua oral não é uma mera tradução da língua escrita e vice-versa, mas um procedimento que além do domínio da leitura e da escrita engloba os elementos de expressão e compreensão, bem como as funções e fins sociais da aprendizagem de ambas as linguagens.

A alfabetização, processo de aquisição da língua escrita e oral, abrange muitas facetas no que diz respeito ao processo de como acontece a sua concretização. Dessa forma, é preciso compreender, conforme Soares (2020) que o processo de aprendizagem da língua oral e escrita é um processo constante. No entanto, é preciso destacar que existem pontos diferenciados, no tocante a um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último aspecto é que, nunca é interrompido.

De acordo com Fiorin (2011), no texto do livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin* descreve que, a língua, em sua totalidade concreta, em seu uso real obtém como característica o dialogismo. Isso quer dizer que, a linguagem, seja escrita ou falada, possui influências e atributos resultantes das interações sociais. E que, dessa forma o discurso do indivíduo se estabelece através da apropriação do discurso de outrem durante o processo de interação oral.

A alfabetização e a educação são expressões culturais, portanto a linguagem faz parte da cultura. E, por causa da alfabetização estar intrinsecamente ligada com a cultura dos seres humanos, não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura. No entanto na prática pedagógica torna-se essencial que os professores reconheçam a natureza cultural de suas atividades escolares, e, além disso, desafiem os alunos a fazer o mesmo reconhecimento (FREIRE, 1990).

No processo de ensino e aprendizagem fatores importantes devem ser considerados pelos professores nas metodologias para alfabetizar os alunos. Considerar o contexto em que o educando está inserido é fundamental. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma e os resultados no desenvolvimento de aprendizagem estão diretamente ligados ao ambiente onde vivem. Por isso, deve-se considerar que o processo de alfabetização não acontece da mesma maneira nas regiões brasileiras, assim como também não ocorre do mesmo modo, para alunos da classe

trabalhadora com baixas condições econômicas como acontece para alunos de classes com altas condições econômicas.

Outro exemplo disso é, de acordo com Soares (2020), alunos das classes mais favorecidas que mantém contato com pessoas cujo dialeto falado é mais próximo da língua escrita, “norma padrão culta”, têm contatos frequentemente com livros ou até mesmo obtém o contato com literaturas infantis com a intervenção de um adulto inclusive, através da contação de histórias. Diferentemente de pessoas das classes subalternas, que normalmente o contato é com pessoas que se expressam com a linguagem coloquial, e, portanto, distante da língua escrita e que é raro ou não tem contato nenhum com livros. A natureza do processo de aquisição da alfabetização para ambos é diferenciada visto que, os educandos das classes populares que tem pouco ou nenhum contato com o material escrito terão mais dificuldades nesse processo. Por isso, a perspectiva sociolinguística no contexto escolar deve ser ponderada.

É preciso destacar que os problemas de aprendizagem de leitura e escrita, exclusivamente na alfabetização das classes menos favorecidas, tem como condicionantes não somente a falta de oportunidades de interações com a linguagem escrita nos períodos que antecedem ao processo de participação escolar, mas existem outras problemáticas que contribuem para tal situação. Esses problemas também estão relacionados ao que foi descrito sobre a escola como sendo uma instituição dualista e divisora (cf. Baudelot e Establet).

A alfabetização dentre seus vários aspectos vem de modo a tornar os professores capazes de enfrentar o grave e frequente fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2003). Dessa forma, os métodos de alfabetização carecem ser desenvolvidos de modo que, venha proporcionar a aprendizagem da língua escrita nos educandos desde as séries iniciais, assim como a aquisição cognitiva através da inserção no mundo da escrita, diferentemente dos métodos “tradicionais” descritos no início do primeiro tópico deste trabalho. Grosso modo, é imprescindível a reformulação da formação de professores das séries iniciais para que os professores alfabetizadores se tornem aptos a enfrentar o fracasso da aprendizagem da língua escrita nessa etapa nas escolas do Brasil.

LETRAMENTO

A palavra letramento é uma expressão relativamente nova, e é em meados dos anos de 1980 que acontece a invenção do letramento no

Brasil. Essa expressão surgiu para nomear os acontecimentos diferenciados daquele chamado de alfabetização.

O letramento, termo que surgiu nas ciências linguísticas para designar o processo que visa ir além do aprender as práticas de leitura e escrita, visto que, o aluno não basta ser somente alfabetizado, mas letrado, constitui assim um procedimento de apropriação do uso da leitura e escrita nos diversos contextos sociais em que a leitura e escrita estão envolvidos. Desse modo, o letramento é compreendido como o desenvolvimento das habilidades que envolvem o uso conveniente do sistema de leitura e escrita nas práticas sociais (SOARES, 2020).

Contudo, ao explicitar o conceito de letramento é preciso destacar que, apesar de ter sua especificidade tanto no aspecto teórico, quanto no aspecto prático, o letramento mantém sua interdependência da alfabetização sendo, portanto, inseparáveis, mas em certos momentos aparecem como sendo processos independentes conforme aponta Soares (2020, p. 40),

Entretanto, o que lamentavelmente parece está ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Portanto, na educação escolar é imprescindível contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, e formar sujeitos letrados e alfabetizados ao mesmo tempo. Desse modo, no processo de apropriação da língua escrita, o letramento não pode ser precedido pela alfabetização e vice-versa, mas serem trabalhados como processos interdependentes e indissociáveis.

O letramento possui procedimentos diferenciados da alfabetização que envolve conhecimentos, habilidades e competências e desta forma, métodos diferentes de ensino. E dessa maneira, o letramento, o qual abrange muitas facetas, caracteriza a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências diversas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros textuais escritos (SOARES, 2020).

Contudo, ao reconhecer que letramento e alfabetização possuem especificidades diferenciadas, não significa ser contraditório, o que é

preciso deixar claro é que, são processos distintos, porém, devem vir de forma conciliada no processo de ensino e aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Na prática educativa um fator essencial carece ser considerado, que diz respeito aquilo que o aluno já sabe. Portanto, os saberes prévios das diferentes práticas sociais adquiridos pelos alunos não podem ser desvalorizados no ambiente de ensino e aprendizagem. Assim como os conhecimentos que o educando já adquiriu na vida cotidiana de aspectos culturais, sociais, dentre outros saberes. Isso engloba também o respeito aos indivíduos e o contexto no qual está inserido conforme defende Freire (1996).

A educação é um ato político que envolve aspectos ideológicos e deve ser emancipatória, de maneira que venha proporcionar, através dos sujeitos envolvidos a intervenção social. Segundo Freire (1990) de modo algum nas relações existentes político-pedagógicas com os grupos populares pode desconsiderar o saber que possuem. Seus conhecimentos a cerca do mundo que fazem parte e a compreensão de mundo de sua própria presença no mundo. Isso diz respeito à “leitura do mundo” que sempre antecede a “leitura da palavra”.

Na prática educativa sobre o ensino da linguística usa-se como primordial os aspectos da língua oral culta e da língua escrita. Esses conteúdos linguísticos estão bem distantes das linguagens e dialetos advindos das classes populares. Os palavreados das classes menos favorecidas são rejeitados nas escolas, isso demonstra a existência de preconceitos linguísticos e culturais, visto que a linguagem faz parte da cultura de um determinado povo ou grupo social, esses fatores têm desencadeado no fracasso escolar e, sobretudo na alfabetização.

Por isso, é essencial que no ensino escolar os fatores linguísticos sejam valorizados, bem como respeitar as culturas em que os sujeitos estão situados. Além de considerar esses elementos, na prática educativa e consequentemente no processo de alfabetização da língua escrita, o desenvolvimento do letramento junto com a alfabetização é fator indispensável nas práticas de ensino como sendo o ideal, em alfabetizar letrando. Dessa forma, de acordo com Soares (2020, p. 45),

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.

No Brasil os conceitos de letramento e alfabetização se misturam, e frequentemente o letramento é associado à alfabetização seja nos aspectos teóricos ou práticos, no entanto, esses procedimentos são diferentes, mas, inseparáveis e dissociá-los é um equívoco, portanto no processo de aprendizagem devem vir simultaneamente.

Para tanto, nos processos de ensino e aprendizagem as metodologias devem ser articuladas com esta proposta, e para que isso ocorra de maneira satisfatória, é necessário que os métodos e materiais didáticos envolvam as crianças nas diversas práticas da alfabetização e do letramento, aspectos como escrever uma carta para alguém e/ou produzir outros tipos de textos, a formulação de cartazes sobre alguma temática desenvolvida em sala de aula, são alguns exemplos de inseri-las nas práticas sociais da leitura e da escrita. É importante nessa situação que as crianças entendam as finalidades que essas atividades possuem, assim como saibam usar nas interações sociais nas diversas situações do cotidiano.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA BNCC: APONTAMENTOS E PERSPECTIVAS

De acordo com a BNCC, para as séries iniciais nos dois primeiros anos especificamente na língua portuguesa são designadas as práticas de linguagem, os objetos de conhecimentos e habilidades. E propõe aprofundar os aspectos de desenvolvimento da língua oral e escrita já iniciadas na família e na educação infantil.

A BNCC tem como objetivo, através de competências formuladas, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da educação básica, até mesmo nas séries iniciais. As competências definidas na BNCC são compreendidas como um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores essencialmente a serem desenvolvidos e apreendidos no espaço escolar para serem exercitadas na sociedade de modo que favoreça o pleno exercício da cidadania.

No Ensino Fundamental, nos anos iniciais, a BNCC visa demonstrar com a proposta para os componentes curriculares, a valorização de temáticas sobre diversas práticas, considerando inclusive aquelas concernentes às culturas infantis tradicionais e às culturas infantis relacionadas à

contemporaneidade. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos das séries iniciais, os procedimentos de alfabetização devem ser valorizados, com sendo o essencial na prática pedagógica. Aliás, a aprendizagem da leitura e da escrita proporciona aos alunos algo novo e incrivelmente transformador, pois, desenvolve suas possibilidades de construir e adquirir conhecimentos nos diversos componentes, através da inserção dos estudantes na cultura letrada, além de, participar autonomamente e diligentemente na vida social (BRASIL, 2017).

A Base considera que é de extrema relevância no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades da diversidade linguística existentes e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Assunto dessa categoria, como o preconceito relacionado à linguagem, deve ser repensado nos espaços educacionais com o intuito de não desencadear em motivos de afastamentos e dificuldades no processo de alfabetização pelos alunos conforme já foi abordado neste artigo.

Contudo, o ensino nos dois primeiros anos do ensino fundamental demanda um trabalho pedagógico no espaço escolar voltado para os interesses manifestados pelas crianças, de suas vivências e através dessas vivências, as crianças possam ampliar as compreensões de si mesmo e do mundo em sua volta e das relações com os seres humanos (BRASIL, 2017). No entanto, as autoras Franco e Martins (2021) explicitam que, o conhecimento do cotidiano não deve ser descartado no ensino, porém não pode ser considerado como o centro do processo, mas como o ponto de partida.

Para o desenvolvimento dos aspectos da linguagem nas séries iniciais, a BNCC tem como proposta as perspectivas enunciativo-discursivas já existentes em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e centraliza o “texto” como meio para trabalhar de forma relacionada, às situações em que foram produzidos, assim como o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em vários meios de comunicação social e significações (BRASIL, 2017).

O autor Fiorin (2011) ao expor a respeito da concepção de Bakhtin, sobre a perspectiva discursiva, descreve que no desenvolvimento da leitura e escrita, aponta para a existência do contexto social de cada palavra e/ou textos. E que no momento da aprendizagem da língua oral e língua escrita, é importante relacionar as palavras e/ou textos às situações reais em que esses elementos textuais foram constituídos.

Entretanto, conforme sugere a BNCC, as habilidades descritas do componente curricular língua portuguesa denominada práticas de linguagens para o ensino fundamental nos anos iniciais, são separadas em eixos:

No eixo oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 87).

Dessa forma, o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais, sobretudo nos 1º e 2º anos, é focalizado na oralidade, leitura e a escrita através da produção textual, construção do sistema alfabético e da ortografia e na compreensão de textos de diferentes gêneros, dentre outros objetos de conhecimentos, conforme está descrito na tabela abaixo.

Tabela: descrição sobre as práticas de linguagem e objetos de conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa – 1º e 2º anos

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolos de leitura • Decodificação/Fluência de leitura • Formação de leitor
Escrita (compartilhada e autônoma)	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondência fonema-grafema • Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita • Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do alfabeto do português do Brasil • Construção do sistema alfabético • Construção do sistema alfabético e da ortografia
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do sistema alfabético e da ortografia • Conhecimento do alfabeto do português do Brasil • Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação • Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas • Construção do sistema alfabético • Pontuação • Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação • Morfologia

Fonte: os autores, a partir dos dados disponíveis na BNCC.

A aplicação desses objetos de conhecimentos na prática pedagógica deve contribuir para que os estudantes venham desenvolver habilidades como: buscar, selecionar e ler textos de forma autônoma, escrever palavras e frases, distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, identificarem fonemas e sua representação por letras, dentre outras habilidades. Para que isso ocorra é necessária a leitura de literaturas infantis orais e escritas e que sejam relacionados com a realidade do aluno.

Alfabetizar de acordo com a BNCC é trabalhar com o objetivo de assimilação pelo aluno, das propriedades ortográficas do português do Brasil escrito, compreendendo como acontece este processo, que é bem longo, de construção de uma gama de conhecimentos acerca do funcionamento fonológico da língua pelo educando. Para que isso ocorra, é necessário conhecer as relações fono-ortográficas, ou seja, as relações entre sons (fonemas) do português oral em suas diversidades e as letras (grafemas) do português escrito (BRASIL, 2017).

O processo de alfabetização de acordo com a BNCC deve ser o ponto central da ação pedagógica. Apesar da criança desde o início de sua existência vivenciar as diversas práticas letradas, é somente nos anos iniciais (1º e 2º anos) que se espera que ela seja alfabetizada. E de acordo com a BNCC no processo de alfabetização é preciso que:

Os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do Português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017 p. p. 86-87).

Dessa forma, a BNCC defende a apropriação da escrita e da leitura pelo aluno através de metodologia fônica de modo que o aluno desenvolva a consciência fonológica, assim como adquirir o conhecimento do alfabeto em seus diversos formatos, e situar as relações entre a fala e a escrita (grafofônica). Nesse aspecto, o sistema de aquisição da língua escrita/oral é determinado quando o aluno consegue “codificar e decodificar” através do domínio da “mecânica” da leitura e da escrita. Embora a BNCC defenda a contextualização de textos e, a alfabetização propriamente dita, com a realidade do ambiente em que o aluno está inserido, concebe a alfabetização como forma de trabalhar com a assimilação pelo educando da compreensão dos conjuntos de conhecimentos fonológicos que envolvem a construção da língua escrita/oral.

Em síntese, conforme a BNCC as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização no processo de construção da língua escrita pela criança nos dois primeiros anos do ensino fundamental abrangem:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;

- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BRASIL, 2017, p. 89).

Isso mostra que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental a BNCC centraliza para a alfabetização dos alunos, as relações da fonologia, fonemas e grafemas, adotando de tal modo, o método fônico para aquisição da língua escrita. No processo de construção do conhecimento essas relações fonológicas dizem respeito às habilidades de (de)codificação do sistema de leitura e escrita.

Conforme defende Soares (2020), o processo de alfabetização deve conduzir o aluno à aprendizagem não de uma mera representação do verbal para o escrito ou do escrito para o verbal, mas conduzir à aprendizagem de uma peculiar relação fonemas-grafemas, de outro código, com especificidade morfológica e sintática em analogia ao código oral, autonomia de recursos de articulações textuais, assim como o uso de estratégias próprias de expressão e compreensão.

Entretanto, a BNCC propõe o desenvolvimento da aprendizagem e a ampliação das práticas de linguagens, assim como a concretização de aprendizagens anteriores pela articulação entre alfabetização e letramento:

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, 2017, p. 57).

Nos primeiros anos iniciais, visando contribuir para a ampliação das práticas de linguagem, de acordo com a Base o enfoque na assimilação do sistema alfabético é essencial e, além disso, é imprescindível que a escrita alfabética seja desenvolvida em articulação com aspectos da língua oral e escrita e a ligação desses conteúdos linguísticos com o letramento.

Apesar da BNCC não esboçar um conceito do que venha ser o letramento no processo de aprendizagem nas séries iniciais, sugere que este esteja ligado com a alfabetização na prática pedagógica. A BNCC destaca ainda, a utilização na prática escolar dos multiletramentos que envolve os aspectos do mundo digital e diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual).

Dessa maneira, a apropriação do letramento se dá pelo trabalho com a leitura, por intermédio do crescimento por incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente e de diferentes gêneros. Além de, na perspectiva de ampliar o letramento, o aumento da incorporação gradual das estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017). Desse modo, na essência da leitura e escrita, Soares (2003) assinala que, “a criança aprende a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Segundo a autora, a aprendizagem da leitura e da escrita é muito mais prazerosa e produtiva quando estas são desenvolvidas dentro de um contexto que fazem parte da vida do aluno e que o educando compreenda o que lê.

Portanto, alfabetização e letramento se entrelaçam e se relacionam e carecem ser trabalhados como processos interdependentes e simultâneos na prática pedagógica conforme defende a autora Soares. Além disso, é essencial no processo de ensino e aprendizagem, ao trabalhar no desenvolvimento da leitura e da escrita o desenvolvimento da oralidade faça parte também da ação pedagógica. E, relacionar todos esses conteúdos com a dinâmica social dos indivíduos, de maneira que os ensinamentos curriculares não se tornem dissociados das práticas sociais de cada indivíduo. Sobre esse contexto, Goulart (2019, p. 66) enfatiza que,

A cultura escrita se constitui, vinculada à cultura oral, como um plurilinguismo social, ou seja, múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se inter-relacionam complexamente e formam novas teias de conhecimento, hipóteses, especulações.

Em consonância com essa abordagem o autor Raul Iturra (1997a) ao relatar sobre a oralidade e a escrita vem descrever que as linguagens formam “um conjunto de fatos que envolvem signos, símbolos, lembranças, atividades, afetividades, e, essencialmente, comunicação. Uma comunicação continuada, que mostra ao outro o quanto está presente em nós”. A respeito desse fenômeno que é a língua escrita, por desempenhar papel importante na formação linguística juntamente com comunicação oral, tem desempenho fundamental na construção social. Visto que, a língua escrita é processualmente construída pela interação e diálogo com o outro.

Ainda segundo Iturra (1997a), a língua escrita e a oralidade ocupam papel importante na construção social além de, fazer parte da expressão cultural de um povo. Por isso, o professor precisa planejar a sua prática pedagógica, visto que, a língua escrita e a língua oral fazem parte de um

contexto sociocultural dos indivíduos, e esses elementos precisam ser contemplados, sendo aspectos indispensáveis na sala de aula no processo de ensino/aprendizagem. No processo de assimilação da língua escrita é fundamental que o aluno aprenda os conteúdos ensinados, e não somente isto, mas entenda também o contexto e os sentidos de cada conteúdo. E que se torne apto a exercer a criticidade e competência para contribuir no ambiente social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados conclui-se que, a BNCC relaciona a alfabetização com o sistema de “codificar e decodificar” os fonemas e grafemas, na aquisição da leitura e da escrita contribuindo para que o aluno tenha o domínio da “mecânica” da língua oral e escrita e se torne alfabetizado. Entretanto, verifica-se que a alfabetização não se trata de um mero processo de (de)codificação, mas inclui a relação fonemas-grafemas e processo de expressão e compreensão de significados por intermédio da leitura e da escrita.

O letramento por sua vez na BNCC está relacionado ao contato da criança com as variadas práticas de leituras nos diversos contextos sociais e que na escola, primordialmente nas séries iniciais (1º e 2º anos), essas práticas serão consolidadas e ampliadas. Pode-se verificar nesse aspecto que a BNCC dá importância para levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos possuem no exercício da prática pedagógica. Mas não esboça o que de fato seria o letramento e o que seria um aluno letrado.

Constatou-se que a BNCC enfatiza que a alfabetização seja desenvolvida em articulação com as diversas práticas do letramento no processo de ensino e aprendizagem. E que isso é fundamental para a concretização da aprendizagem e que a criança se torne plenamente alfabetizada.

Enfim, verificou-se na BNCC o enfoque no desenvolvimento da linguagem adotando a perspectiva enunciativo-discursiva, buscando relacionar os conteúdos linguísticos às situações e contextos socioculturais em que os indivíduos estão inseridos. No entanto, é contraditório adotar essa perspectiva com um cenário de aceitação ao método fônico na obtenção do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aquisição da linguagem verbal e linguagem escrita. Isso mostra que a BNCC ao misturar a perspectiva discursiva e métodos tradicionais no processo de aprendizagem da língua escrita/oral demonstra uma fragmentação do trabalho com a alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

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

FRANCO. Adriana de Fátima, MARTINS. Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. [recurso digital]. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

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

_____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização leitura da palavra leitura de mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira De Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

ITURRA, Raul. **A oralidade e escrita na construção social**. Educação, Sociedade e Cultura. Porto: Afrontamento nº 8, p. 7-20, 1997a.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília, DF. **Conferência** [...]. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Português: uma proposta para o letramento no ensino fundamental**. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. UFMG: **Revista Brasileira de Educação**, nº 162, p. 5-17, 2003. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrxZk/?format=pdf>>. Acesso em 10 Janeiro de 2022.

SILVA, Aldenize Melo da. **O PNAIC e a educação do campo: um olhar sobre a formação continuada de professores de escolas do meio rural em Castanhal-Pa**. Castanhal, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Pará.

GT 06

LINGUAGEM ESCRITA PARA CRIANÇAS

CLAUDIANA MELO

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo reúne pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que reflitam sobre conceitos linguísticos e processos de alfabetização, variação linguística e relação entre fala e escrita. Analisem estratégias de ensino da escrita e a construção desta em contextos significativos. Escrita e produção de sentidos sócio-culturais. Registros sobre o ato de escrever: da aquisição do código à ampliação da língua escrita e suas práticas sociais e culturais.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.021

APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS¹
LOURIETE RIBEIRO DE ARAÚJO²
ANA CLARISSA GOMES DE FRANÇA³

RESUMO

Na Educação Infantil, as crianças interagem com as múltiplas linguagens e suas variadas formas de expressão, comunicação, fruição, imaginação e criação. A linguagem escrita, constitutiva das relações humanas e de suas práticas culturais, faz parte das vivências destas crianças. Nesse contexto, temos como objetivo, analisar sentidos de professoras acerca dos modos de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Os dados aqui apresentados estão sendo construídos no contexto de uma pesquisa que tematiza as práticas de leitura e escrita nesta etapa educativa. A investigação assume princípios da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e da perspectiva sócio-histórica da pesquisa em Ciências Humanas (FREITAS, 2002; VIGOTSKI, 1991; BAKHTIN, 1985). Realizamos uma entrevista semiestruturada com profissionais que atuam em turma multiidade/mista de uma instituição pública de Educação Infantil do Sertão Central Potiguar. Dialogamos teoricamente com Baptista (2012), Gobbi (2012), Ferreiro (2011), Ubarana e Lopes (2012), Barbosa e Oliveira (2016) e consideramos as referências legais (BRASIL, 2009; RN, 2018) para analisar as vozes das professoras. Os sentidos sobre como as crianças aprendem a ler e escrever envolvem perspectivas diferentes, ora se presentifica uma ideia de apropriação da linguagem por meio de

1 Professora Doutora da Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA, elaine.sobral@ufersa.edu.br.

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA, louriete.araújo@alunos.ufersa.edu.br.

3 Professora Mestre da Rede Municipal de Natal – RN, anaclarissarn@yahoo.com.br.

contextos letrados, ora transparece o discurso de ensino mais tradicional da língua, por meio de repetição e cópia. Desse modo, o estudo aponta para a necessidade de um diálogo maior com as práticas cotidianas construídas por professoras e crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Escrita. Aprendizagem. Sentidos de Professoras. Crianças.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a etapa inicial da vida escolar que envolve ações cotidianas que dinamizam e efetivam o educar e o cuidar das crianças de zero a cinco anos em todo o país. Compreendemos que “a educação infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina” (BAPTISTA, 2012, p. 1). O aprendizado é fundamentalmente pautado nas interações, brincadeiras, vivências e experiências das crianças, e acontece considerando suas especificidades etárias e culturais com vistas a promover identidades fortes e éticas considerando o desenvolvimento das dimensões tipicamente humanas: afetividade/emoção, cognição e motricidade, o que envolve, portanto, a apropriação de conhecimentos e linguagens.

A escrita, uma dessas linguagens constitutiva das relações humanas e de suas práticas culturais, entendida como interação social - atividade humana que é apropriada pelas crianças em contextos de mediação, é ao mesmo tempo instrumento mediador e signo/palavra constitutivo do pensamento. (VIGOTSKI, 2001).

Ao nascer e crescer, estamos inseridos no mundo letrado, paralelamente à sociedade em que habitamos. Independente da faixa etária, o ser humano partilha da linguagem escrita, seja pelos sentimentos (sorriso, choro, raiva), pela oralidade, pelas mais variadas formas das artes, pelos desenhos que expressam cada desenvolvimento do código até a discussão descritiva em textos longos e acadêmicos. Nesses percursos, estamos dizendo, vendo, ouvindo, sentindo e relacionando-se com o espaço social a que nos pertence. Por isso, faz sentido pensar nas entrelinhas do ler e escrever, que vão se perpetuar em todas as etapas de nossa interação com o mundo social.

Diante disso, o presente artigo busca analisar sentidos de professoras acerca dos modos de apropriação da linguagem escrita pela criança na Educação Infantil. Os dados aqui apresentados estão sendo construídos no contexto de uma pesquisa que tematiza as práticas de leitura e escrita nesta etapa educativa. Situamos a metodologia desenvolvida, o referencial teórico e os principais achados da pesquisa.

METODOLOGIA

A investigação assume princípios da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e da perspectiva sócio histórica da pesquisa em Ciências Humanas (FREITAS, 2002; VIGOTSKI, 1991; BAKHTIN, 1985).

Realizamos sessões de entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam em turma multiidade/mista de uma instituição pública de Educação Infantil do Sertão Central Potiguar.

Podemos dizer que a pesquisa assume algumas características de um estudo de caso, pois realizou-se em uma turma de crianças de três a cinco anos nos níveis creche, pré I e pré II, em uma escola de campo que atende crianças da Educação Infantil e do Ensino fundamental I e discentes da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

As entrevistas foram gravadas, com a autorização das professoras, pois compreendemos que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Realizamos duas sessões de entrevistas com a professora responsável pela turma e uma sessão com a professora que atua como coordenadora pedagógica. Consideramos que “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”. (Ibid., 1994, p. 136). Deste modo, foi possível retomar as respostas iniciais da professora na perspectiva de ampliar e compreender melhor os sentidos por ela elaborados durante a pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados por professora e coordenadora, já que não as identificam e pode-se garantir a integralidade da ética preservando suas identidades a fim de se ter resultados estritamente científicos. A professora, possui graduação em Pedagogia na modalidade Ensino a Distância - EAD e cinco anos de experiência enquanto auxiliar de sala, a coordenadora pedagógica atua na escola há mais de quinze anos e já exerceu a profissão como professora do Ensino Fundamental II. Essa é sua primeira experiência na coordenação da escola que se direciona a contribuir com os planejamentos dos professores.

A escrita como linguagem e seus modos de apropriação pela criança

A linguagem constitui o ato global em todas as culturas. Os diferentes grupos sociais elaboram códigos, signos e linguagens para perpetuação de seus conhecimentos científicos, biológicos e culturais. Se expressam, se reconhecem e reproduzem significados para si e para o mundo. Por isso, entendemos a cultura como meio para integrar e unificar a linguagem humana, comunicativa, expressiva e global.

Diante disso, a linguagem é reconhecida como ato de compartilhamento de conceitos, ideias e sentimentos. Ela é entendida como meio de acesso e que de acordo com Baptista (2012) se integra na sociedade como instrumento social. Bem como para Lopes e Vieira, (2015):

A linguagem é concebida como interação, como uma ação entre indivíduos, atividade social histórica e em função disso, como um dos elementos constitutivos do processo de humanização. A linguagem é, portanto, fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo, sendo elemento constituidor do psiquismo humano. (LOPES; VIEIRA, 2015, p. 02)

Nesta perspectiva, compreendemos a escrita como linguagem. Falar da linguagem escrita é falar de sua função social, das variadas maneiras de se expressar, aprender, desenvolver e participar. Lopes e Vieira (ibid, p. 03), fortalece esse entendimento quando diz que “A linguagem é a inter-atividade, pois aprende-se a linguagem vivenciando, praticando, falando, ouvindo, produzindo textos orais e escritos com diversos motivos e estratégias”.

É a partir da linguagem interacionista que o ser humano identifica e menciona seus interesses e necessidades através da fala, escuta e da escrita. Galvão, 2016, diz que a escrita pertence a uma cultura e esta cultura se denomina como cultura do escrito, **grifo nosso**. “[... nos leva a definir cultura escrita como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.” (GALVÃO, 2016, p. 17). A escrita não é isolada e imutável. Nem sempre foi entendida com as representações gráficas atuais, mas sempre cumpriu seu valor de dar continuidade de informar, mencionar e requerer o interesse de uma sociedade cultural.

Queremos destacar, aqui, que os seres humanos produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas e, conseqüentemente, também em relação ao escrito. Essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em seu grupo social, na sua comunidade. Ao mesmo tempo, essa configuração é dinâmica, pois os lugares ocupados pelo escrito transformam-se permanentemente. (ibid., p. 20).

Baptista, (2012) defende as práticas de linguagem escrita desenvolvidas no contexto da Educação Infantil pautadas em experiências

que propiciam e inspiram os horizontes pelos contextos das escritas como músicas que nos deleitamos. As músicas chegam até nós por meio da melodia, ritmo e harmonia que se apresenta em uma letra cheia de significados, temas e tons. Ao ouvir, podemos acompanhar cantando, dançando, lendo, refletindo, nas camadas de cada toque que nos toca. Ao nos envolver com a música, passamos a ser e ter significado do uso dessa música. Assim é o caminho dos horizontes das práticas que se aprofundam nas leituras e nas escritas, mas não identificamos aqui, as leituras e escritas formais apenas encontradas em livros e quadros. Mas no que existe e rodeia as práticas das linguagens escritas com as crianças. Assim, confirmamos nosso pensamento com o que Baptista (2012, p. 04) considera que “Finalmente, há que se destacar que a linguagem escrita é um instrumento discursivo, ou seja, é o uso da língua escrita em situações sociais concretas que estabelece as diferentes funções, variedades de estilos e maneiras de utilizá-la”.

Barbosa e Oliveira (2016, p. 35) corroboram para a discussão dizendo que a linguagem escrita, essa pensada como função social “[...] é um objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente.” Não é que a escola seja a única a mostrar, possibilitar o acesso das crianças aos materiais e práticas de linguagem escrita, pois a criança se auto representa por sua autonomia, mas é nos espaços de Educação Infantil que as práticas têm um caminho gradativo a seguir. De evolução em evolução, a criança vai vivenciando, significando e interiorizando, conforme se constrói sentidos para suas ações e reproduções. Na linguagem escrita, a diversidade de oportunidades é muita e não é difícil perceber e reconhecer sua construção no desenvolvimento de crianças no contexto da Educação Infantil.

Sabendo que a criança é um sujeito ativo/histórico e constituem direitos e se desenvolve conforme essas interações em sua construção social, ela constrói sentidos a partir do contexto em que vive, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Nesse processo de constituição social e humana, a criança se apropria de múltiplas linguagens, entre elas, a linguagem escrita.

De acordo com Smolka, (2016), o termo “apropriação” faz parte das concepções de aprendizagem “[...]sociointeracionistas, socioculturais ou histórico-culturais.”(SMOLKA; MAGIOLINO e ROCHA, 2016, p. 82). Apesar de muitas vezes ser utilizada como sinônimo de demais concepções, como absorver, aprender, nelas se definem como compreensões

desconectadas umas das outras. Essa indicação representa a concepção de como devemos pensar o quê e principalmente de que forma as crianças devem conceber a linguagem escrita.

Mediados pelas visões interacionistas, devemos perceber as crianças como parte principal do fazer conhecer e viver com a linguagem escrita. Pensando no momento real das crianças interagindo no espaço escolar, temos o cenário para propor a interação das crianças com o objeto produto da linguagem escrita, quer seja o universo de possibilidades das crianças. A sensibilidade e o conhecimento preciso do professor às crianças é ponto crucial para dar caminho ao processo de inter-apropriar-se da linguagem. Quanto a isso, SMOLKA atenta para “[...] os modos de enxergar, de interpretar o que acontece, dependem do que se conhece e de como se concebe o desenvolvimento da criança, o papel do adulto, a importância do meio, as relações com a linguagem, etc. (Ibid., p. 87).

Nesse espaço-vivência não existe espaço para o abstrato, mas predomina o convite/acolhimento do adulto com as crianças, a partir de como pensa esse adulto quanto às vivências das crianças com a linguagem escrita. O (re)agir se faz obrigação para proporcionar as diversas possibilidades de conhecimento, ler a história participando da história, entrando no personagem, cantar as cantigas que as crianças sabem e gostam, utilizando dos adereços com os quais as crianças compartilham e sabem o significado destas, propor a brincadeira, brincando também, convidando a praticar, mas já com efeito praticado.

Nessa trama de relações sociais, vão se estabelecendo jogos de atenção conjunta, de atenção compartilhada para os objetos no mundo, mediados pelo adulto, pelo livro de imagens, pela forma verbal de linguagem. Nas interações, as crianças imitam os gestos da professora, mas a professora também imita os gestos da criança, num jogo espetacular. (SMOLKA; MAGIOLINO e ROCHA. 2016, p. 87)

O jogo só pode ser praticado na medida em que os jogadores conhecem e praticam, pois não se pode esperar a utilização do objeto/ação sem antes não ter sentido o gosto de usufruir. Em outras palavras, as crianças só se sentirão parte/convidadas a agirem, se as ações vierem mediadas pela prática intensa e efetiva. Promover o contentamento à prática de leitura tem que ser antes de uma proposta, o convite em que não se tenha espaço para recusa.

Em contraposição às perspectivas ora apontadas, sabemos que sempre foi comum pensar que a aprendizagem letrada (ler e escrever) só era possível se estabelecer ao se ocupar as carteiras das salas de aulas, seja em qualquer idade. Quando criança, precisa aprender as letras pelo sistema de repetição e memória e a escrever as letras alfabéticas a partir das atividades de traçar letras. Isso tem sido comum e até pouco tempo o correto a se pensar e fazer. Mas o sistema de ensino já não é mais o mesmo e vem ampliando seu entender ao que diz respeito à aprendizagem, mais propriamente a linguagem escrita da criança.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 05). Paulo Freire nos inspira a pensar no ser humano antes do estudante, isto é, as vivências e experiências fortes e presentes na vida e identidade de cada educando. Entretanto, ainda pode ser visto escolas, profissionais e famílias que fragmentam o conhecimento construtivo da criança a aquisição específicas das letras. Parece ser exigível que as crianças só possam adequar o conhecimento da leitura e escrita na escola, pois se tem a ideia da criança aprender dentro do que consiste e sistematiza, limitando a criança a um lugar e tempo.

No caso do desenvolvimento da leitura-e-escrita, a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: as produções escritas das próprias crianças. (FERREIRO, 2011, p. 67)

Ferreiro nos direciona para o aprofundamento no olhar a escrita das crianças como escrita real, não como meras garatujas que não possuem representação. Seus primeiros traços são suas palavras faladas, escritas, registradas, principalmente assim refletidas nas instituições educativas e devem ser consideradas suas leituras específicas do mundo a qual vivem.

APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: SENTIDOS ELABORADOS PELAS PROFESSORAS

Para analisar os sentidos construídos pelas professoras acerca do aprendizado da escrita como linguagem pela criança na Educação Infantil, compreendemos que é preciso considerar as especificidades infantis - a ludicidade, brincadeira e imaginação como centrais dos modos das crianças de interagir com o mundo. É entender que a criança é um sujeito histórico que tem direitos, é concreta, contemporânea, singular. E que sua

infância varia conforme características biológicas e culturais. Portanto, as crianças e as infâncias são múltiplas, diversas. “As infâncias são semelhantes nesses modos de ser e estar no mundo, mas são diversas de acordo com condições que marcam a vida das crianças [...]” (UBARANA; LOPES, 2012, p. 12).

Pode-se assim pensar que na medida em que as crianças brincam, se divertem e interagem umas com as outras, elas se apropriam de práticas culturais, conhecimentos e linguagens. Na análise das vozes das professoras, organizamos três sentidos acerca desse processo de apropriação da linguagem escrita pela criança: sentidos que vinculam o aprendizado à ludicidade e imaginação; sentidos que descrevem práticas mais mecanizadas de aprendizagem e sentidos que consideram a perspectiva mais discursiva da linguagem escrita e se seu aprendizado em contextos letrados.

Aprendizagem da linguagem escrita vinculada à imaginação

Ao se perguntar a professora sobre como ela entende que acontece o processo de aprendizagem da leitura e escrita nas crianças, ela responde com certa insegurança:

*Quando **eles ouvem a contação de história** eu observo que é como se eles já tivessem um pensamento imaginário e quando eles ouvem a história eles começam a acreditar que aquilo ali pode acontecer, **por que o mundo da criança é aquele mundo imaginário** que eles criam tudo do jeitinho deles. Aí eu acredito que a história faça com que eles acreditem mais nesta possibilidade que tipo, a história dá asas a imaginação [...]*

*É nas **brincadeiras que entra a questão do faz de conta** por que ai eles vão criando outras possibilidades eu acho que seja, tipo, quando eu faço a contação de um texto normal na roda sobre algo, isso também ajuda, os **desenhos livres**,
(Trecho da Primeira Entrevista com a Professora)*

Seu entendimento é de que a imaginação instigada nas crianças a partir das práticas de brincadeiras autônomas, das produções de seus desenhos mediados pela professora e principalmente pelas contações de história, a criança desenvolve a livre interpretação daquilo que elas vivenciam em sala e recriam na medida em que compartilham com as demais crianças. Quanto a essa compreensão, Gobbi (2010), contribui para entendermos que para as crianças “[...] os desejos que lhes permitem construir

sentidos e culturas das quais fazem parte permitindo-nos afirmar que são ativos, capazes, com saberes diversos, que se manifestam com riqueza demonstrando suas capacidades de compreender e expressar o mundo”. (GOBBI, 2010, p, 01). É significativo e válido pensar assim, pois demonstra que a aprendizagem acontece nas relações e ações que fazem sentido e significado para as crianças, que não devem ser considerados jamais distantes das vivências delas próprias.

Aprendizagem da linguagem escrita vinculada aos exercícios de cópia e repetição

Explanou-se em dado momento o pensamento de que as crianças não “conseguem” ler como os adultos:

[...] o adulto ele pode escrever e eles (as crianças) não, eles podem contar oralmente ou o desenho livre. (Trecho da Primeira Entrevista com a Professora)

Consideramos que as crianças sabem escrever - escrevem/expressam suas palavras a partir de desenhos, rabiscos, pinturas o que estão vivenciando, sentindo, ouvindo, vendo. “O que elas sabem não é jamais idêntico àquilo que se lhes disse ou àquilo que viram. Somente é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o “saber” sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras”. (FERREIRO, 2011 p. 97). Cabe ao adulto profissional identificar, saber interpretar e principalmente, ouvir atentamente que as expressões das crianças não são meros rabiscos desprovidos de entendimento, são suas palavras faladas e escritas. Elas ainda não produzem uma escrita convencional da língua portuguesa, mas expressam o que estão entendendo, interagem por meio da sua escritura, portanto, não é correto dizer que elas “não conseguem”, ou que elas possuem de acordo com o desenvolvimento biológico uma forma única de praticar a escrita.

Quanto a mesma temática direcionada a coordenadora, a mesma menciona um aprendizado por associação, repetição, embora vincule ao lúdico:

Eu acredito que a aprendizagem acontece quando a gente faz a criança ver o lúdico. Pronto, se ele vai aprender as letrinhas, o processo de letras, ele tem que tá vendo letras, tá pegando manualmente, o lúdico. Ele trabalha no que ele tá vendo. Porque ele vá associar - [sic] aonde ele vir aquela leitura, aquela escrita, se ele aprendeu com o lúdico, ele tá vendo, qualquer lugar que

*ele vir, ele vai **assimilar** com o que ele aprendeu e ele **não vai esquecer**. (Trecho da Entrevista com a Coordenadora)*

Embora a ludicidade esteja presente na fala, o que já representa ser algo positivo, pois a Educação Infantil é indissociável à ludicidade, porém, ainda se observa como desafiador pensar em ludicidade real quando o foco principal de aprendizagem é de que crianças bem pequenas e crianças pequenas tenham que apenas codificar letras, mesmo se tratando de materiais físicos, como a coordenadora sugere em sua fala. As práticas sintéticas propostas na fala são exatamente o retorno de práticas conservadoras que já não fazem mais parte dos documentos nacionais que regem a Educação Infantil.

A linguagem escrita permeia todos os direitos e campos de experiência definidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Quando se fala nesses direitos, envolve-se de forma explícita, a linguagem escrita como interação social, construção de sentidos e significados pela criança.

É atividade a ser aprendida/produzida nas relações e interações com o mundo, com a cultura e consigo mesma, como forma de expressão, registro e prática cultural a ser apropriada nas experiências infantis. Pensar e agir assim com a criança, permite à ela uma vivência mais significativa com a linguagem escrita, do que apenas exigir dela a codificação das letras do alfabeto. As experiências com a cultura letrada devem proporcionar às crianças o desejo de querer experimentar a leitura e a escrita nas várias práticas na qual estão inseridas. “Pegar” o material físico, como dito pela coordenadora, ainda é muito simplista para a criança, pois ela já desenvolveu a fase de querer pegar as coisas, etapa desenvolvida ainda bebê.

Na sequência é possível identificar o caráter mecânico de aprendizagem descrito pela coordenadora:

*[...] ele vendo. Do que eu tá só dizendo, mostrando A B ou então A E I O U, sem mostrar, aí eles não vão associar a leitura. A gente mostrando o lúdico a eles... vamos dizer... o nome de.. o L, **ele vai aprender a letrinha L, então ele vai associar bem direitinho.***

Quando você mostra a letra, mostra a figura, quando você mostra até uma pessoa.

Quem é que você conhece que começa com a letra L, né? Eu acredito que assim...

Tudo depende do lúdico. (Trecho da Entrevista com a Coordenadora).

A essas práticas muito se é estabelecida quando se pensa em meras atividades para as crianças responderem, como se as crianças tivessem que passar por processos avaliativos da escrita e portanto tivesse que associar de forma que venha a escrever corretamente as letras do seu nome.

Quanto às produções das crianças, é preciso considerá-las como forma de linguagem em que Gobbi, 2010, diz que não pode se pensar como uma resposta a uma atividade em que não dispõe de sua funcionalidade e por vezes é considerada como forma de passar tempo ou na inexistência de planejamento prévio, mas “[...] como fontes documentais que nos informam sobre as crianças, sobre a infância em diferentes contextos sociais, históricos e culturais”(GOBBI, 2010, p. 06), ou seja, como uma forma de interação, de produção, de “dizer coisas”, diferente de como se apresenta no discurso da coordenadora.

Na perspectiva de descrever esses modos de apropriação da linguagem escrita pelas crianças a partir das práticas propostas, a professora descreve:

*Eu comecei a trabalhar os nomes deles, a escrita do nome deles, porque eu percebi, assim, que tava na hora e que é preciso, por exemplo, é **importante que eles identifiquem a primeira letrinha do nome deles**, pra mim, na minha opinião e que eles possam também conseguir já, vamos dizer, **escrever o seu primeiro nome ou as letrinhas**, algumas letrinha [sic] que faça parte do nome deles. (Trecho da Primeira Entrevista com a Professora)*

*Pronto naquela semana que eu tava trabalhando a questão da escrita do nome [...] Naquele momento, meu objetivo era que proporcionasse a aprendizagem do nome deles. Na questão da escrita do nome. **Quando eu propus a atividade era que eles desenvolvessem a questão da “letrinha” e aprendesse o nome deles** porque eu tava percebendo assim, a curiosidade deles já quererem aprender, de querer fazer o nome, na verdade. Eles rabiscam, tia meu nome. (Trecho da Segunda Entrevista com a Professora)*

Há uma compreensão de uma aprendizagem da escrita do nome dissociada de sua função social, a intencionalidade principal é a identificação e conhecimento das letras.

Propor a aprendizagem da linguagem escrita pode por vezes provocar dúvidas. Como propor a leitura e escrita sem infringir os direitos da criança a vivenciar sua infância de modo integral? Essa dúvida é comum

e não se existe uma resposta correta como efeito de prescrição, mas se pode pensar no ponto de partida: as crianças.

Para a criança, a linguagem e o mundo que a rodeia possibilita as mais variadas manifestações que a desprende e a integra no compartilhamento do aprender. Por todos os lados existem imagens, expressões, sons, fazendo com que ela elabore sentidos vinculados ao mundo social e suas experiências, ao tentar imitar, re-criar e interpretar.

Quando a criança se inteira naquilo que a convida, suas primeiras reações são os olhos brilharem atentamente, seu corpo se firma e sua voz salta, seja em gritos contentes ou baixinho com sua timidez, mas demonstrando o quanto aquela prática é efetiva e a toca - afeta e a transforma. Não é a intenção do professor que deve estar como princípio e fim, mas os desejos expressos das crianças. Porém é preciso considerar que não precisa ser proposta de modo mecânica como as famosas atividades impressas que pouco significam para as crianças, como os tracejados e as figuras que nem fazem parte da realidade delas.

Aprendizagem da linguagem escrita vinculada aos contextos letrados

Foi possível também identificar sentidos das professoras que vinculam o aprendizado da linguagem escrita aos contextos letrados - às práticas sociais que envolvem ler e escrever na escola com diferentes funções sociais. A professora menciona e descreve, por exemplo, os momentos de “contações” de histórias:

*Ele adora quando é contação de história e todo dia quando eu conto a história ele fica lá, vibrando com o olho lá, né? E quando eu termino, eles vem, pegam o livro e as vezes, quando eu já tô arrumando a sala pra sair, eles... Hoje foi dia que Alice: - Tia, eu posso contar uma história? **Eu acho interessante que eles vão lá, pegam o livro e ficam contando pros colequinhas.** (Trecho da Segunda Entrevista com a Professora)*

Nas ações compartilhadas, a criança já está fazendo parte da ação (ler), pois ao ouvir a história contada pela professora ou pelos colegas, ao folhear as páginas, ao fazer a contação e em tantas outras formas, ela está experimentando, do seu modo, a leitura. Nas produções próprias das crianças, elas não só constroem concepções a respeito da leitura como compartilham com os demais. É possível assim, multiplicar as interações

entre conhecimentos, não conhecimento conteudista, mas da natureza própria da criança com seus modos e interpretações.

*Eu vejo que a leitura 'pra' eles tem o significado prazeroso, mesmo, **mesmo sendo só de forma mais oral**[...] (Trecho da Segunda Entrevista com a Professora)*

Apesar de que ainda está intrínseco na professora o modo como interpreta a oralidade das crianças, como algo mais informal ou menos valoroso que a prática de escrita. Uma está inclusa na outra na medida em que se articulam e se praticam, afinal as histórias contadas dos finais de semana, as cantigas de roda em que elas cantam, dançam, se alegram, os desenhos escritos e pintados que enviam para os coleguinhas, para a família ou para o/a professor(a), fazem parte da linguagem oral/comunicativa/expressiva/escrita da criança.

As crianças na Educação Infantil dispõem de tempo e espaço para vivenciarem as diversas experiências com a linguagem escrita, sem necessidade de avaliação, mas é comum os professores persistirem na ideia de que “sempre é bom”, “está no tempo”, levando as crianças e até mesmo suas famílias a criarem a expectativa pela competição contra o próprio tempo/desenvolvimento da criança. para aprender a ler ou:

*Pra que eles possam ter interesse na verdade, né? Mais curiosidade, e que **futuramente eles possam gostar mais da leitura que a gente sabe que é muito importante.** (Trecho da Primeira Entrevista com a Professora)*

“É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita[...]” (FERREIRO, 2011, p. 41). O tempo da criança é agora, mas não para se preparar e sim para vivenciar sua infância a partir de seus interesses, pois tudo que envolve o ler e escrever no mundo está à disposição das curiosidades das crianças, basta o professor olhar para além dos muros da escola.

Próximo aos últimos dias de aula, na segunda entrevista ao refazer as perguntas sobre como pensa a aprendizagem das crianças, a professora expõe que conseguiu explorar mais da leitura, partindo da reflexão sobre a atuação da entrevista que a fez rever suas propostas em sala:

*[...] depois daquele dia (depois da entrevista) **eu comecei fazer leitura todos os dias. Tem dia que eu faço a leitura usando o livro, aí tem dias que eu peço pra eles, como eles levam pra***

*casa, eu peço pra **eles contarem** (no retorno para aula) (Trecho da Segunda Entrevista com a Professora)*

A fala da professora demonstra sua reflexão quanto a investigação surgida em sua sala, suas práticas, no que se reverbera a inserção da promoção às crianças ver/ouvir/ler. Causa contentamento quanto a sua tomada de decisão e mudança de estratégias em sala, pois pode-se ao longo do processo educacional, aprender e praticar ideias novas e boas, pois não é o ler por ler, mas é propor que as crianças possam sentir na vivência diária compartilhando com as demais crianças a experiência real no aprendizado da linguagem escrita.

Ferreiro nos ensina quanto ao que precisamos entender sobre esse aprender a escrita, que não se trata de “[...] manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro na sala da pré - escola.” (FERREIRO, 2011, p. 99).

*E eu via que tinha uns que ficavam ansiosos para chegar o dia de levar a maleta para poder contarem a história do jeito deles. Ai depois que você passou na minha sala eu comecei a usar a leitura com mais frequência e **eu vejo que eles tão gostando**, eu deveria ser mais criativa, mas enfim vou melhorar. **Eles chegam agora já vão procurar os livros e ficam naquela folheando esses livros e contando história**, eu usei o varal, a técnica do varal que a gente coloca os livros no varal e eles contam e eu acredito que tá fluindo agora. (Trecho da Segunda Entrevista com a Professora)*

Se permitir às crianças moldarem as práticas de aprendizagem, isto é, planejar e propor conforme o interesse e atuação das crianças, ao final de cada aula cada recompensa estará expressa nas ações das crianças, o retorno para o professor.

Numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio, e não está louco. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca “sai linguagem”; uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de uma outra forma. (FERREIRO, 2011, p. 99)

Intrínseco nas práticas vividas com as diversas formas de experimentar a linguagem escrita não se limita apenas ao ato de ler/interpretar, mas o pensar/refletir sobre as possibilidades. De acordo com o dicionário a criticidade é a percepção de pensar nas coisas de forma a imaginar como resultado diferente, que se fundamenta ou é estabelecido a partir de um juízo de valor. Pensando nas crianças que vivem e revivem, contam e recontam, brincam e fazem de conta, um dos atos a se destacar quanto a prática da leitura, é a criança poder mudar o curso dos começos, meios e finais das histórias, modificar o nome dos personagens. Imaginar e contar os personagens ali na sala ou em casa com eles. Podendo assim, viver na leitura. Isso tem sido promovido na sala da professora de acordo com seu relato:

*Quando eles ouvem uma contação de história, de repente eles tem algo no pensamento, mas não tenha falado ainda e quando eles ouvem uma contação um momento, eu vejo que **eles relata algo que queria que acontecesse na história, um final diferente ou algo diferente**, eu acho que a leitura proporciona tudo isso, né? (Trecho da Segunda Entrevista com a Professora)*

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (FREIRE, 1996, p. 18). Sim, a leitura promove e enaltece a criticidade em quem dela desfruta.

Situamos, no entanto, que a linguagem escrita como prática cultural, só se presentifica no exemplo de aprendizagem por meio de leitura - contação de histórias, quando sabemos que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) devem ser garantidas experiências com as diferentes linguagens e formas de expressão em suas formas “[...]gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 2009, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar **em dar às crianças ocasiões de aprender**. A linguagem escrita é muito mais que um conjunto de formas geométricas. É um modo de

a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2011, p. 99)

As professoras descrevem processos, práticas e modos de apropriação da escrita pelas crianças. Apesar de, por vezes, apontarem para uma perspectiva mais lúdica desse aprendizado, como experiência que envolve fruição e imaginação, na construção de seus discursos quando entrevistadas, mencionam com mais ênfase uma perspectiva mais preparatória para o processo de alfabetização.

Foi possível concluir que os sentidos sobre como as crianças aprendem a ler e escrever envolvem perspectivas diferentes, ora se presentifica uma ideia de apropriação da linguagem por meio de contextos letrados, ora transparece o discurso de ensino mais tradicional da língua, por meio de repetição e cópia. Desse modo, o estudo aponta para a necessidade de um diálogo maior com as práticas cotidianas construídas por professoras e crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

BAPTISTA, Mônica Correia. O direito à linguagem escrita na educação infantil. *In Anais Currículo em Movimento*. Belo Horizonte, 2012.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. knop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a uma teoria e aos métodos. Porto Editora. 1994. cap-3.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. *In: Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil*: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil *In Anais Currículo em Movimento*. Belo Horizonte, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. **Linguagem, Alfabetização e Letramento**: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In: Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil*: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. Natal: UFRN, 2012. Curso de aperfeiçoamento em campos de experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil: texto didático do módulo II.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.022

O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS OFICIAIS

MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA¹
ALINE DA COSTA DANTAS²
ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS³

RESUMO

A institucionalização da Educação Infantil e a construção de sua identidade enquanto primeira etapa da Educação Básica envolve tensões e debates em torno de seus objetivos educativos-pedagógicos, especialmente relativos aos processos de alfabetização de crianças. Considerando que a alfabetização é um processo que envolve apropriação da escrita como linguagem e que se inicia tão logo as interações com essa linguagem fazem parte do cotidiano das crianças, é possível e necessário experimentar e vivenciar situações nas quais a escrita se apresente como prática cultural e interação social-verbal. Diante desse contexto, temos como objetivo compreender como as políticas educacionais, especialmente no campo do currículo e da alfabetização, definem o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. Para tanto, analisamos os discursos construídos nos documentos oficiais vigentes, definindo portanto, como corpus de nossa pesquisa documental as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019). Observamos que esta

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, milenapaula@ufersa.edu.br;
- 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, alineoessencial@gmail.com;
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, elaine.sobral@ufersa.edu.br;

última se contrapõe aos fundamentos e orientações das políticas anteriores. Enquanto as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), salvo algumas diferenças entre si, propõem um trabalho com a linguagem escrita voltado para as experiências concretas das crianças e sua articulação com as diversas linguagens, a PNA (BRASIL, 2019) enfatiza práticas preparatórias e mecânicas de alfabetização que incluem exercícios de repetição e fonetização dissociados de um contexto de produção de sentidos pela criança. Desta forma, enfatizamos que é urgente o exercício de análise das políticas vigentes, pois compreendemos que as práticas desenvolvidas nas instituições educativas se orientam em certa medida pelos materiais veiculados como produtos dos programas oficiais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Linguagem Escrita; DCNEI BNCC; PNA.

INTRODUÇÃO

A institucionalização da Educação Infantil e a construção de sua identidade enquanto primeira etapa da Educação Básica com função sociopolítica e pedagógica envolve tensões e debates em torno de seus objetivos educativos-pedagógicos, especialmente relativos aos processos de alfabetização de crianças.

Percebemos, nesse contexto, a busca dos(as) professores(as) de práticas pautadas em teorias que consideram a criança como sujeito de direitos, que possuem especificidades e um modo próprio de participar das interações e práticas culturais, mediadas pelo outro e pela linguagem. Além disso, por muito tempo, tínhamos uma visão limitada sobre as aprendizagens das crianças, que resumiam-se basicamente à aprendizagem sistematizada das letras e dos números, com atividades e mecânicas que restringiam-se aos poucos campos de conhecimento.

Nesse processo, a partir dos ganhos legais de reconhecimento e consolidação da Educação Infantil como uma etapa educacional e das publicações de políticas específicas para esta etapa educativa, que são elaboradas em contextos de intenso debate teórico e movimentos sociais, podemos identificar estudos e orientações que se dedicam a desconstruir teorias tradicionais que diminuem e engessam as crianças como passivas nos processos de ensino e aprendizagem, e restringem suas linguagens, apenas aos processos de alfabetização. Essa discussão, tanto no campo teórico como na prática, é marcada por uma falsa dicotomia - alfabetizar ou não na Educação Infantil. Considerando que a alfabetização é um processo que envolve apropriação da escrita como linguagem e que se inicia tão logo as interações com essa linguagem fazem parte do cotidiano das crianças, há uma compreensão que na Educação Infantil é possível e necessário experimentar e vivenciar situações nas quais a escrita se presentifique como prática cultural e interação social-verbal.

Diante desse contexto, temos como objetivo neste trabalho, compreender como as políticas educacionais, especialmente no campo do currículo e da alfabetização, definem o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. Para tanto, nos ancoramos nos fundamentos da abordagem qualitativa e assumimos os princípios da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991; 2005) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Analisamos os discursos construídos nos documentos oficiais vigentes, definindo portanto, como *corpus* de nossa pesquisa documental as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019).

Nesta primeira parte do trabalho, introduzimos a problemática, questões, objetivo e metodologia da pesquisa apresentada no texto e nas seções seguintes situamos nosso referencial teórico sobre a temática e apresentamos as análises de como a linguagem escrita se presentifica nos currículos da educação infantil. Por fim, as nossas considerações finais e referências.

EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA

A Educação Infantil é reconhecida no âmbito legal, como um direito da criança e da família e dever do Estado, etapa educativa com função sociopolítica e pedagógica e que deve ser ofertada com espaços institucionais coletivos não domésticos com a finalidade de possibilitar aprendizagens que propiciem o desenvolvimento integral das crianças respeitando suas especificidades infantis. (BRASIL, 2009). Corroboramos, portanto, com Lopes e Dantas (2022, p. 32) que definem a Educação Infantil como:

[...] contexto de vida e de desenvolvimento das crianças – que afeta seus modos de ser e viver a infância. Por sua natureza institucionalizada e pedagógica implica intencionalidade na seleção de situações a serem vivenciadas, e sistematicidade na organização e reiteração das práticas para sua apropriação, bem como regulação permanente por parte do sistema educacional mediante documentos orientadores ou normativos produzidos e legitimados socialmente – leis, diretrizes, referenciais – produzidas e legitimadas socialmente e, ainda, da comunidade onde se realiza.

Desse modo, a construção de uma etapa educativa, que acompanhe o tempo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças, incluindo suas particularidades e necessidades, torna possível a vivência de um espaço educacional em que as crianças não são objetos que aguardam em um recorte de tempo do seu dia para “voltar para casa”, mas um ambiente que pode potencializar suas aprendizagens a partir da ação integrada entre educar e cuidar. Além disso, observamos que estas intencionalidades educativas institucionais são orientadas pelos currículos que se materializam nas práticas cotidianas através de experiências educativas envolvendo as diferentes linguagens, dentre elas, a linguagem escrita.

Para falarmos de um currículo que envolva a aprendizagem a partir da apropriação de diferentes linguagens, se faz importante pontuarmos a nossa compreensão de que, de acordo com Smolka (2010), a linguagem é entendida como interação social, atividade humana de produção de sentidos, e instrumento por meio do qual é possível significar o mundo e a cultura, o que envolve, portanto, processos de internalização – conversão de significados sociais em sentidos próprios, singulares.

No campo das práticas que envolvem a linguagem escrita, destacamos uma antiga preocupação que ainda reflete nos dias atuais. Kramer e Abramovay (1988, p. 166) falam desse embate que há entre a pressão das famílias para que a pré-escola seja uma preparação (lugar de alfabetização) em favor da diminuição dos impactos da não-alfabetização na primeira série (o que hoje corresponde ao primeiro ano do ensino fundamental). Contudo, consideramos que as crianças precisam ter acesso a cultura letrada ainda na Educação Infantil, valorizando os conhecimentos que as crianças já possuem e possibilitando a aquisição de novos saberes como a participação nos diferentes usos sociais da escrita.

Destacamos também os modos de apropriação da cultura. “Cultura implica, portanto, a vida de relação, a prática social, a atividade humana nas mais diversas condições e relações de produção” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 91). Desse modo, refletimos sobre os diversos papéis exercidos socialmente em que a cultura medeia a apropriação da linguagem oral e escrita. As experiências pessoais de contextos diferentes influenciam na forma de ser e nas formas sobre como as crianças interagem: se vive em uma cidade grande ou pequena, se tem ou não irmãos pequenos, se é homem ou mulher, etc.. Essas experiências que produzem culturas diferentes, conduzem os lugares de apropriação.

Baptista (2010, p. 2), ao falar das interações das crianças com a linguagem escrita, diz que, “[...] Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências”. À luz deste pensamento, temos a compreensão de que as crianças interagem a partir da “mediação dos seus saberes”, com diferentes signos. As crianças se apropriam dos símbolos complexos dos sistemas de representação, dão novos sentidos a eles, produzindo novos conhecimentos e deles se apropriando.

Desse modo, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil não pode ser compreendido como um processo preparatório para a alfabetização e, sim, como direito da criança e possibilidade de ampliação de seus

conhecimentos e sentimentos (positivos) relativos à cultura escrita. Para tanto, é necessário um planejamento sistemático de experiências com variados suportes e gêneros de textos orais e escritos, com diversas finalidades que suscitem curiosidades e interesses das crianças, bem como ampliem suas capacidades de invenção, de imaginação, de criação, sabendo que essas práticas demandam, por sua vez, conhecimentos específicos por parte dos(as) professores(as). (DANTAS; LOPES; OLIVEIRA, 2022, p. 128).

Como explicitamos acima, é preciso haver um planejamento intencional das experiências educativas que propiciem a interação e participação das crianças com a cultura. Desse modo, as crianças vão se apropriando da linguagem escrita a partir de elementos/práticas culturais e sociais presentes no cotidiano. O que difere de práticas sistematizadas de alfabetização com o intuito de compensar uma etapa futura, pois assim, desconsideraria o seu tempo presente de ser.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA?

Atualmente, os documentos oficiais que orientam os currículos da Educação Infantil no Brasil. Como já exposto, as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019) são documentos oficiais vigentes no nosso país. Os dois primeiros documentos nos dão, resumidamente, uma visão geral sobre o caminho que a Educação Infantil deve percorrer, quais seus objetivos e o que precisa ser garantido nas práticas cotidianas de modos gerais e específicos. Nestes documentos, as práticas pedagógicas são orientadas a partir das diversas linguagens, dentre elas, a linguagem escrita. Nesse contexto, a PNA (BRASIL, 2019) enfatiza práticas preparatórias de alfabetização na educação infantil e, consequentemente, influencia o destaque apenas para esta linguagem.

A seguir, destacamos um pouco do contexto da publicação dos documentos, e seus principais aspectos de orientação de experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil.

A LINGUAGEM ESCRITA NAS DCNEI

No dia 17 de dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou e publicou a Resolução nº 5 que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009),

instituídas para serem observadas na organização das práticas pedagógicas de todas as instituições de educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, cita em seu Art. 4º a identidade das crianças a serem consideradas nas propostas pedagógicas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2009) definem que as experiências propostas precisam ter como eixos estruturantes, as interações e a brincadeira, e que as experiências precisam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O referido documento curricular, cita a linguagem escrita de forma implícita e explícita a ser desenvolvida não como foco, mas que as crianças possam aprender e se desenvolver através de diversas linguagens e gêneros distintos. Fizemos então, um recorte dos trechos e lugares que citam envolvendo esta linguagem.

Primeiramente, destacamos o Art. 8º, em seu caput, que normatiza o objetivo da proposta pedagógica. No inciso II do parágrafo 1º, do artigo em questão, que explicita as condições para a efetivação dos objetivos dentro das instituições de Educação Infantil. E no inciso II do parágrafo 2º, ressalta a importância de ênfase na identidade étnica e língua materna das crianças de povos indígenas que optarem pela Educação Infantil:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e **aprendizagens de diferentes linguagens** [...]

§ 1º Na efetivação desse objetivo, [...]

II - a indivisibilidade das dimensões expressivas-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança

§ 2º [...] II - reafirmar a identidade étnica e a **língua materna** como elementos de constituição das crianças; (BRASIL, 2009, p. 2-3 - Grifos nossos)

Destacamos, também, o Art. 9º, que orienta sobre as experiências que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas devem garantir, em que a linguagem aparece nos itens II, III, IX e XI, este último de forma implícita.

[...] II - **favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão:** gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - **possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;** [...]

IX - **promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;** [...]

XI - **propiciem a interação e o conhecimento** pelas crianças das **manifestações e tradições culturais brasileiras;** [...] (BRASIL, 2009, p. 4 - Grifos nossos)

De modo geral, nos trechos que citam de alguma forma experiências que oportunizam o trabalho envolvendo a linguagem escrita. Identificamos proposições de experiências que consideram a exploração, imersão e aprendizagens das crianças a partir das linguagens diversas, dentre elas, a escrita. Essa garantia, permite que as crianças sejam participantes (de modo significativo para elas) dessa cultura letrada, que está presente em suas vidas. Também ressaltamos a importância de experiências que fortalecem a imersão e interação entre diversas manifestações culturais e artísticas.

O trabalho pedagógico precisa ser necessário para as crianças e fazer sentido para elas.

Sobre isso, Galvão (2016) nos diz que:

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro. (p. 26)

Observamos também o apontamento nas DCNEI sobre o direito de aprendizagem das crianças de povos indígenas para com a sua língua materna em caso de optarem pela educação infantil. A linguagem escrita não foge a esse processo. O Documento normatiza propostas de práticas com crianças para que se apropriem dos modos de escrever e interagir, por meio da linguagem escrita, que marcam sua cultura, sociedade, região, povo, na medida que vão construindo e afirmando suas identidades.

EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA BNCC

No ano de 2017, foi instituída e implantada a BNCC (BRASIL, 2017), que organiza o currículo proposto nas DCNEI por Campos de Experiências e aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças nos diferentes ciclos etários. Nesse documento observamos a exploração da linguagem escrita no contexto de diversas experiências, assim como de outras linguagens, em todos os Campos de Experiências e nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Para observância, destacamos primeiramente as identificações da referida linguagem nos campos de experiências.

De modo geral, encontramos a contemplação de experiências com a linguagem escrita integrada em todos os Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), mas, de forma mais evidente, no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, [...] **Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.** Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, [...] é na escuta de histórias, [...] e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. **Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.** As experiências com a literatura infantil, [...] contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, [...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. 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. Nesse convívio com textos escritos, 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, 2017, p 42 - Grifos nossos)

Conforme citado na descrição deste campo, encontramos proposições que dialogam com Baptista (2010), quando diz que o trabalho com a linguagem escrita deve assumir um papel importantíssimo na formação leitora das crianças, sempre respeitando-as como produtoras de cultura. Nas experiências como contações de histórias, escrita de textos coletivos, construção de listas, e nas escritas espontâneas das crianças, há uma imersão na língua escrita como o objetivo que as crianças sejam participantes dos seus diferentes usos sociais e em diversos gêneros, com materiais e suportes diferenciados. Há um apontamento para o conhecimento e compreensão das letras e textos escritos, por exemplo, como parte do nosso sistema de representação da língua.

As interações com os textos oralizados, por exemplo, como no caso da literatura e outros gêneros, contribuem para a construção de novos saberes e instigam a curiosidade sobre os textos, a imaginação, e a possibilidade de criar e recriar narrativas orais que podem ser registradas com a mediação de sujeitos mais experientes (professor/a). Essas interações com a língua escrita propiciam a compreensão das crianças em diferenciar textos de imagens, por exemplo, e que existe um código que representa as palavras que conhecemos/falamos.

Sabemos que a criança, ao participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, descobre informações fundamentais sobre a linguagem escrita. Também sabemos que uma mediação adequada entre o sujeito e o objeto do conhecimento promove desenvolvimento cognitivo. A atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses. (BAPTISTA, 2010)

Dentro dos Campos de Experiências, encontramos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Selecionamos então apenas os objetivos relacionados ao campo de experiência explicitado anteriormente, e fizemos uma seleção de dois objetivos de cada grupo etário para a nossa compreensão.

(EI01EF01) **Reconhecer** quando é chamado por **seu nome** e **reconhecer os nomes de pessoas com quem convive**.

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em **diferentes gêneros textuais** (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(EI02EF07) **Manusear diferentes portadores textuais**, demonstrando **reconhecer seus usos sociais**.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao **ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações**, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da **linguagem oral e escrita (escrita espontânea)**, de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF09) **Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita**, realizando registros de **palavras e textos**, por meio de **escrita espontânea**.

Observamos que, nas diferentes situações de aprendizagens citadas nos recortes dos objetivos de aprendizagem, as crianças participantes são ativas no processo: ouvem atentamente leituras de diferentes gêneros textuais; observam imagens e textos e fazem suas leituras; reconhecem os seus nomes e dos seus pares; manuseiam diferentes portadores

textuais; indagam e levantam suas hipóteses quanto aos registros e por meio da escrita espontânea, de fotos e desenhos. Enquanto participam e interagem no meio social as crianças apropriam-se e tornam próprios/ pessoais os modos sociais de pensar, falar e se relacionar com o outro, conforme afirma Pino (2000).

Smolka, Magiolino e Rocha (2016) trazem uma discussão sobre alguns modos de participação que resultam em aprendizagens sobre a escrita:

É nas relações com os adultos que as crianças aprendem modos de uso de objetos e de utilização dos mais diversos instrumentos técnicos e semióticos – dentre esses, os livros –, mas também os modos de falar, modos de conhecer, modos de narrar e de dizer sobre as coisas no mundo, modos de (vir a) ser leitor. Aprender a falar e a escutar, aprender a narrar, entretetece-se com – e vai sendo marcado por – as formas e funções da produção gráfica e escrita na sociedade letrada. (p. 88).

A BNCC também traz os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Esses direitos devem ser assegurados a fim de que as crianças possam aprender-se e desenvolver-se. Destacamos abaixo o modo como a linguagem perpassa os diferentes Direitos.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, **utilizando diferentes linguagens**, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), **ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências** emocionais, corporais, **sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais** e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, **desenvolvendo diferentes linguagens** e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, **palavras**, emoções, transformações, relacionamentos, **histórias, objetos**, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, **a escrita**, a ciência e **a tecnologia**.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, **por meio de diferentes linguagens**.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e **linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário**. (BRASIL, 2017, p. 38 - Grifos nossos).

Também nos direitos, observamos diversas experiências de aprendizagem que reforçam a aprendizagem da linguagem escrita através de modos diversificados, sem que a linguagem escrita seja sempre o foco. Em outras palavras, nas múltiplas práticas, as crianças podem aprender sobre/com a linguagem escrita de forma contextualizada e experimentando outras possibilidades.

Para exemplificar as possibilidades de experiências que envolvem a escrita, podemos imaginar que uma turma da educação infantil esteja investigando sobre a vida das borboletas - como nascem, o que comem, se tomam banho ou não, e etc.. A partir desse contexto, podemos listar atividades possíveis que envolvem a linguagem escrita, sem que o foco da atividade esteja nela mesma, como: realizar uma visita a um borboletário e registrar as descobertas em um texto coletivo; construir um convite para um biólogo participar de uma entrevista, além de elaborar um roteiro de perguntas; e também podem fazer uma lista de coisas que aprenderam sobre as borboletas, características. Enfim. Há várias possibilidades de exploração. Dessa forma, as crianças aprendem, integram e participam dos modos sociais da cultura letrada em seus usos, enquanto são protagonistas em seus processos de aprendizagem, com a mediação do(a) professor(a). Porém, ainda assim, também precisam ter momentos específicos com o foco na linguagem, mas não de forma sistematizada e única.

A PNA E A ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após esse movimento de documentos normativos que expressam um trabalho em conjunto que contribuem diretamente para o replanejamento dos currículos e das práticas na Educação Infantil, tivemos, a Política Nacional de Alfabetização – PNA, que foi instituída pelo Decreto N° 9.765, de 11 de abril de 2019. Este documento, faz um caminho contrário ao que se vinha construindo nos dois documentos citados anteriormente. A PNA (BRASIL, 2019), sugere que as práticas sistematizadas de alfabetização iniciem ainda na Educação Infantil, tornando a etapa educativa uma preparação para a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e desconsiderando o trabalho com experiências educativas envolvendo a linguagem escrita, como citado nas DCNEI e na BNCC. Ainda, fundamenta as teorias em apenas um campo do conhecimento científico. Seleccionamos, como destaque, trechos do decreto e posteriormente, do caderno da Política.

No Art. 8º do Decreto que institui a PNA, destacamos os seguintes incisos no que se refere aos currículos de formação de professores:

VII - estímulo para que as etapas de **formação inicial e continuada de professores da educação infantil** e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental **contemplem o ensino de ciências cognitivas** e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII - **ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática** nos **currículos de formação de professores da educação infantil** e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Podemos inferir a partir dos trechos acima a ênfase para etapas de formação docente - tanto inicial quanto continuada - que contemplam o ensino de conhecimentos como ensino da língua portuguesa e da matemática que privilegiam o ensino das ciências cognitivas, engessando as possibilidades de aprendizagem que os outros campos do conhecimento permitem.

Consideramos que, uma vez que a Política inclui a etapa da Educação Infantil como alvo, deveria incluir também as especificidades de ser criança e os modos pelos quais elas aprendem e se desenvolvem. Evidenciamos essa ênfase na formação de professores através do programa “Tempo de

Aprender”, formação com foco nos professores e gestores que tem como objetivo melhorar a qualidade de Alfabetização nas Escolas Públicas de todo país, incluindo as crianças da pré-escola. Inclui-se também, à luz da Política, ações destinadas para os pais e responsáveis, como o programa “Conta pra Mim” que tem como objetivo a promoção da literacia com a família.

Sobre o caderno da Política, destacamos alguns trechos. De modo geral, os principais capítulos do caderno são: Contextualização; Alfabetização, literacia e numeracia; e Política Nacional de Alfabetização. No tópico 2.4 “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz” e na seção terciária 2.4.1 “Educação Infantil”, o trabalho com a leitura e a escrita é voltado como a “aquisição” de “habilidades”:

A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da **bagagem linguística** recebida pela criança **antes de ingressar no ensino fundamental**, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. [...] Recebem o nome de **habilidades metalinguísticas** aquelas que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de **consciência da fala** (GOMBERT, 1990, 2003). **Várias habilidades metalinguísticas se desenvolvem por meio de jogos e brincadeiras.** [...] **Uma dessas habilidades é considerada essencial** no processo de **aprendizagem da leitura e da escrita**, pois facilita a compreensão do princípio alfabético: trata-se da **consciência fonológica**. (BRASIL, 2019, p. 30 - Grifos nossos).

Após isso, cita seis variáveis com base em um relatório científico, que “podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização”. (BRASIL, 2019, p. 30). Essas seis variáveis são habilidades mecânicas de reprodução e memorização do sistema de escrita alfabético:

Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.

Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.

Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de

conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.

Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.

Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo.

Depois de citar estas variáveis (habilidades), outras cinco variáveis que estão relacionadas a literacia são mencionadas. Após isso, é justificado que:

Essas onze variáveis em conjunto predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Portanto, **é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental.** Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de **proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental.** (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). (BRASIL, 2019, p. 31 - Grifos nossos).

Observamos de forma explícita que a PNA sugere que a Educação Infantil tenha função preparatória para o Ensino Fundamental. Em outras palavras, podemos afirmar que PNA propõe que as crianças sejam, no tempo presente, reflexos de quem elas serão no futuro. Ela simplifica as aprendizagens em volta da alfabetização e desconsidera todas as outras aprendizagens.

Em face dos trechos da PNA, podemos inferir que as proposições das práticas percorrem o campo tradicional do ensino com atividades retrógradas de alfabetização e interação com a linguagem escrita. Esta concepção de educação rompe com a ideia da aprendizagem através do contexto social em que se vive, do mundo que nos cerca, da aprendizagem prazerosa.

Conforme alertam Oliveira, Almeida e Dantas (2020),

[...] a Política Nacional de Alfabetização põe à margem das práticas pedagógicas a discussão proposta na BNCC com linguagem escrita, configurando-se como mecânica, restringindo-se a transmissão de mensagens e a memorização. [...] E a PNA, portanto, retifica essa concepção de formação humana voltada para os interesses de mercado,

se aproveita dessa conjuntura para deturpar, distorcer e/ou excluir essas concepções presentes nos documentos curriculares oficiais, que não tiveram sequer tempo suficiente para se consolidarem nas práticas cotidianas dos profissionais de educação. Causando um contrafluxo no avanço das discussões!. (p. 4).

Assim, entendemos que a PNA emerge em um importante contexto de avanços teóricos sobre a desconstrução de práticas alfabetizadoras na Educação Infantil, como observamos no âmbito dos documentos como as DCNEI e da BNCC, e propõe, através de teorias e práticas, uma nova vertente do que consideramos como avanço para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados construídos na pesquisa, observamos que as DCNEI e a BNCC estão em concordância com as proposições no que se refere ao trabalho com as crianças pequenas e, especialmente, em concordância sobre as orientações de práticas que envolvem a exploração da linguagem escrita assim como das outras linguagens, mas pontuando a importância de se ter experiências com esta. Contudo, a PNA, como já citado, entra em discordância com os dois documentos citados anteriormente. Esta, reduz as aprendizagens possíveis e contempla apenas a linguagem oral e escrita. Além disso, mesmo sugerindo o trabalho com esta linguagem, as proposições não estão adequadas para a Educação Infantil, pois a Educação Infantil não é uma sala de espera para o Ensino Fundamental.

Desta forma, enfatizamos que é urgente o exercício de análise das políticas vigentes, pois compreendemos que as práticas desenvolvidas nas instituições educativas se orientam em certa medida pelos materiais veiculados como produtos dos programas oficiais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAPTISTA, Mônica C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento Preliminar. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA - **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação Infantil, Cultura(s) e Currículos. in. DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (orgs). **Educação Infantil, currículos e linguagens.** Mossoró-RN: EdUFERSA, 2022. (no prelo).

DANTAS, Aline da Costa; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Sentidos de professores sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. in. DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (orgs). **Educação Infantil, currículos e linguagens.** Mossoró-RN: EdUFERSA, 2022. (no prelo).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Caderno 3 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade? In: KRAMER, Sonia. (org.). **Alfabetização: dilemas da prática.** 2.ed. 1988.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; ALMEIDA, Paulo Victor da Silva; DANTAS, Aline da Costa. **PNA e Educação Infantil:** dissonâncias no trabalho pedagógico. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEEN. Anais. Salvador: UFBA, 2020.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade, n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi. Crianças, Linguagem Oral E Linguagem Escrita: modos de apropriação. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil**: práticas e interações. Caderno 3 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. – (Psicologia e pedagogia).

GT 07

**ORTOGRAFIA E
PRODUÇÃO TEXTUAL
NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS**

MARIA LUZIRENE OLIVEIRA DO NASCIMENTO

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo reúne pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que reflitam sobre o sistema da escrita alfabética e as características da norma ortográfica do Português, a aquisição da ortografia do português pela criança. Registros que analisem crianças com dificuldades ortográficas específicas e estratégias de superação, na perspectiva da textualidade com produção de sentidos e significados sociais. Produção textual em contexto de multiletramentos. Perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.023

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ANA ISABEL DE SOUZA LEMOS ARAÚJO¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo realizado com a turma do 1º ano do ensino fundamental. Após o retorno às escolas por conta da pandemia da Covid-19, os processos de alfabetização e letramento se retornaram ainda mais desafiadores, levando em conta que muitas crianças não foram matriculadas na educação infantil durante a interrupção das aulas presenciais. Nosso trabalho utilizou as teorias de Ferreiro, Teberosky, Morais, Solé e alguns documentos legais direcionados a primeira etapa da educação, para mostrar como se dá os processos de alfabetização e letramento, algumas diferenças que existem entre eles e a utilização de estratégias e ferramentas para que ambos se consolidem, bem como a importância da rotina para que as crianças se adaptem melhor ao ambiente escolar após o retorno presencial. Um trabalho efetivo em que a criança é colocada no centro do planejamento apresenta ótimos resultados em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Rotina.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora efetiva em um município da região metropolitana de Fortaleza, trabalha na educação básica desde o ano de 2013 e atualmente é lotada na sala do 1º ano do ensino fundamental. É aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF/UNILAB-IFCE). E-mail: aisabelslaraujo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são termos utilizados com frequência no ambiente escolar, sobretudo nos grupos de professores que trabalham diretamente com a alfabetização dos alunos. Mas, afinal, o que é alfabetização? O que é letramento? É a mesma coisa ou são processos diferentes? É comum nos depararmos com essas perguntas e como seus conceitos ainda geram dúvidas e conflitos à escola. Traremos aqui uma breve explicação sobre alfabetização e letramento e algumas de suas características.

Alfabetização é o processo de apropriação para a prática da leitura e da escrita, as habilidades necessárias como a direção da escrita na folha que deve ser de cima para baixo e da esquerda para a direita, bem como o domínio das normas ortográficas e o devido uso de materiais que utilizamos para realizar a escrita, como por exemplo o lápis e a borracha.

Letramento é a competência de utilizar a escrita nas práticas sociais, ler e escrever para interagir socialmente, produzir e interpretar diversos gêneros textuais que estão dentro e fora na escola, que fazem parte do dia a dia de todos nós que vivemos em sociedade e somos cercados pelos diversos tipos de texto como outdoors, propagandas em pontos de ônibus, folder, panfletos, enfim, temos uma diversidade textual que circula nossa sociedade e é fundamental que compreendamos suas características e suas funções sociais.

Alfabetização e letramento são práticas que apresentam suas características próprias, porém, indissociáveis, aprender a ler e a escrever consiste em interpretar e compreender a realidade a qual está inserida e o espaço que ocupa no mundo. Alfabetizar e letrar são capacidades que não podem ser pensadas separadamente, pretender alfabetizar pensando que juntar as letras para formar sílabas e posteriormente palavras é suficiente, é tirar dos estudantes um direito de aprendizagem, alfabetizar com a leitura pela leitura em que o aprendiz pode ler/decodificar, até com facilidade, mas apresenta dificuldades em compreender o que acabou de decodificar, tal atitude compromete o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, pois o estudante que chega na escola não é como uma tábua rasa, embora esta ideia tenha sido ratificada durante muitos anos, pelo contrário, o ser humano que chega à escola vem repleto de saberes, haja vista está inserido em um ambiente com costumes e hábitos familiares e sociais vivenciados por ele e por aqueles com quem convive, ao chegar na escola este ser humano vai aprender muitas coisas e se desenvolver, isto é fato, mas também terá muito a contribuir para o aprendizado dos que ali estiverem.

Para que a alfabetização e o letramento ocorram simultaneamente é preciso que compreendamos, segundo SOARES,

os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo; os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento. (2020, p. 38)

O professor alfabetizador precisa considerar todos os saberes trazidos por seus alunos, tudo o que eles fazem, um traço que é escrito, as garatujas, as letras aleatórias, toda a produção realizada pelos alunos precisa ser observada e devidamente analisada. Conhecer os níveis de escrita é fundamental para acompanhar individualmente cada um dos estudantes e perceber as dificuldades que eles trazem. Realizar periodicamente a psicogêneses da escrita, termos denominado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o que comumente chamamos de sondagem da leitura e da escrita com as crianças é de grande valia para definir estratégias e métodos de ensino que objetivem o desenvolvimento dos alunos.

Antes de ingressar na escola a criança traz consigo suas observações e reflexões acerca dos ambientes em que a leitura e a escrita predominam, ela percebe que a fala, a oralidade é a forma mais utilizada para a comunicação e que, embora ainda não consiga ler, ela vê o quanto a escrita é presente socialmente. As interações vivenciadas pela criança contribuem para o seu desenvolvimento social e cultural, pois ao interagir com o outro acontece o aprendizado e o fortalecimento de saberes. Nós falamos e ouvimos, a escrita é a oralidade de forma visível. Ressaltamos a importância de considerar e valorizar os conhecimentos trazidos pelas crianças.

Realizar o acompanhamento periódico com as crianças faz muita diferença no decorrer do processo de ensino, quando tomamos conhecimento do nível de leitura e escrita de cada estudante, podemos traçar estratégias para que ocorra o avanço e pensar em atividades que oportunizem este avanço acontecer. O professor alfabetizador deve estar atento a esses detalhes, observar seus estudantes e fazer anotações acerca de

seus desenvolvimentos e das dificuldades que aparecem no trajeto da aprendizagem.

Quando a sondagem é realizada nos deparamos com variados tipos de escrita, segundo Ferreiro e Teberosky temos os níveis de escrita: pré-silábico, quando o aluno escreve garatujas e para ele aquela escrita representa palavras que podem ser lidas, outro exemplo é quando para qualquer palavra o aluno utiliza o mesmo repertório de letras, por exemplo, se o estudante se chama JOSÉ SOUZA, ele utilizará para qualquer palavra que lhe for dita este repertório de letras. No nível silábico o estudante, geralmente, escreve para cada sílaba uma letra que pode ser sem valor sonoro, como por exemplo, se lhe for solicitado que escreva BONECA ele pode escrever VRH e afirmar que esta escrita representa boneca, este é o nível silábico sem valor sonoro, já o nível silábico com valor sonoro o aluno escreve uma letra para cada sílaba, letras que existem na palavra, por exemplo, para BONECA pode escrever BNC, OEA, BNK, alguns exemplos para que possamos compreender melhor. No nível silábico alfabético o estudante escreve palavras incompletas, mas que considera completas, por exemplo, para boneca pode escrever: BOECA. No nível alfabético o estudante escreve as palavras em sua totalidade. Conhecer em qual nível o aluno está é fundamental para potencializar seu avanço.

É POSSÍVEL ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atende as crianças de zero a cinco anos, é composta pela creche, que compreende as crianças de zero a três anos, e a pré-escola, que são as crianças de quatro e cinco anos. A educação infantil deve ser orientada pelos documentos legais, alguns deles são: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos norteiam o trabalho que deve ser desenvolvido no decorrer dessa primeira etapa da educação. A BNCC nos traz os direitos de aprendizagem que deverão ser desenvolvidos a partir da educação infantil, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Expressar, Conhecer-se e Explorar. Considerando que a criança traz conhecimentos para a escola e ao mesmo tempo está em construção, os direitos de aprendizagem potencializam o processo de ensino.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se

apropriada do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, 2017)

A educação infantil possui dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras, a partir deles e das demais orientações curriculares podem ser desenvolvidas atividades a fim de que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética, pois encontramos alunos que trazem consigo hipóteses acerca da escrita, compreendem que as letras são utilizadas para fazer o registro de palavras, inclusive nos deparamos com crianças que perguntam quais letras são necessárias para que possam escrever determinadas palavras. A escola não pode desconsiderar essas aprendizagens trazidas pelas crianças da educação infantil e de nenhuma etapa da educação, pelo contrário, precisa utilizá-las nos planejamentos, na forma de organização das aulas e das estratégias que serão utilizadas.

As crianças quando têm a oportunidade de estudarem na educação infantil são imersas no mundo da imaginação, do faz de conta, no reconto da história, em suas expressões, no explorar o mundo físico e social, todas estas ações despertam a curiosidade, o querer se apropriar de conceitos, saber mais sobre o que vê, o que é natural, a escola precisa aproveitar todos os conhecimentos e potencializá-los, jamais desperdiçá-los ou desvalorizá-los.

Alfabetizar na educação infantil é oportunizar o desenvolvimento das crianças. Durante a roda de história ações como apresentar os nomes dos personagens que a englobam, suas características, fazer comparações, observar a escrita dos nomes dos colegas, escritas presentes em cartazes ou painéis que podem estar expostos na sala ou nos demais ambientes da escola, é colaborar para o processo de aquisição da escrita, de forma mediada, pois a mediação do professor no ensino é essencial, uma mediação com leveza, com tranquilidade, sem as exigências e pressões que muitas vezes acontecem no ensino fundamental, é favorecer que a criança vivencie o que já observa a sua volta.

Ao realizarmos atividades com os variados gêneros textuais que fazem parte da vida das crianças, estamos concretizando a teoria, se falamos de receita podemos levar para a aula uma receita mesmo que simples de como se faz pipoca, um suco, um brigadeiro branco, enfim, algo que

as crianças vejam como faz e façam juntos, quando concretizamos aquilo que falamos a possibilidade de assimilação daquilo que está sendo estudado é enorme, pois a prática colabora para o processo de ensino e as crianças têm necessidade de tornar concreto o que estão estudando, trazendo para o seu dia a dia, para a sua rotina, dessa forma se favorece o processo de ensino.

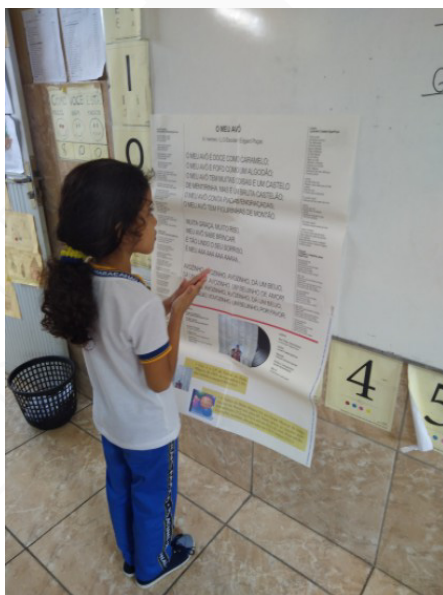
A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc, são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998).

Trabalhar com gêneros textuais contribui para que as crianças conheçam a função social deles e o identifiquem onde o encontrarem. Saber que uma receita ensina a fazer um alimento, saber que no jornal encontramos notícias, produtos de compra e venda, saber que é importante fazer uma lista para quando formos ao supermercado ou realizar outras compras, tudo isto é a função social dos gêneros que circulam constantemente no nosso meio.

Instigar, motivar, provocar as crianças na educação infantil com o intuito de que possam exercer os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, que elas brinquem de forma livre e direcionada, explorando os brinquedos, conhecendo e inventando novas brincadeiras, expressando-se de forma natural e espontânea diante de tudo o que lhe é apresentado e que consegue construir, convivendo com adultos e crianças no ambiente escolar de forma a participar das situações de ensino e aprendizagem e das experiências realizadas. Ao conviver com tudo isso, a criança, sobretudo da pré-escola, inicia a consciência fonológica que, entre muitas definições, podemos tratar aqui como a percepção dos sons das palavras que ouvimos e falamos, observar que o que falamos apresenta uma estrutura escrita, quando reconhecemos que as crianças, ainda na educação infantil, são capazes de desenvolver a consciência fonológica, realizamos um trabalho intencional para que este desenvolvimento seja ainda mais potencializado.

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc. (BRASIL. 1998).

Os RCNEI já nos trazem um leque de opções que podem ser planejadas para as aulas, as crianças se sentem contempladas quando lhes oportunizamos aulas ricas, com ferramentas diferenciadas, atividades lúdicas e prazerosas e acima de tudo oferecendo conteúdos que fazem parte do dia a dia delas, que estão dentro da sua rotina, ao terem acesso aos gêneros textuais as crianças se apropriam da função social que eles apresentam na sociedade e passam a fazer o uso adequado. Alfabetizar na educação infantil, não só é possível como é um processo que acontece naturalmente, mesmo que as crianças não concluam esta etapa da educação sendo consideradas leitoras fluentes, muito elas aprendem para que no ensino fundamental possa ser desenvolvido com afinco e obedecendo ao currículo de orientações para a alfabetização, o importante é iniciar na educação infantil.



Temos aqui a imagem de uma criança que estudou na educação infantil. Nesta imagem ela realiza a leitura de um cartaz que está exposto na sala, que fora trabalhado pela professora. É o cartaz de uma canção. Esta criança chegou à escola realizando a leitura de palavras com sílabas simples, aquelas que em sua estrutura apresenta consoante e vogal. Hoje ela é leitora de textos.

O professor alfabetizador

O professor alfabetizador deve apresentar um olhar sensível para com seus alunos, pois o processo de alfabetização é desafiador e árduo em muitos momentos, uma postura humanizadora, buscar parcerias no ambiente escolar e familiar, embora, muitas vezes, estas parcerias não ocorram, é importante salientar que nem todas as crianças são acompanhadas por suas famílias como deveriam ser e nem todas as escolas apresentam acompanhamento pedagógico adequado. A postura do professor deve ser a de desejar o avanço de seus alunos, em todas as etapas da educação, mas no processo de alfabetização este desejo deve ser ainda mais intensificado, pois quando falamos de processo de alfabetização das crianças, elas apresentam pouca ou nenhuma autonomia, o que pode comprometer seu aprendizado, estando o professor atento àqueles que mais necessitam.

A fim de desenvolver a autonomia de seus estudantes o professor deve buscar estratégias que favoreçam este avanço, em atividades do dia a dia da sala de aula, estimular a colaboração em rodas de conversa, rodas de história, instigar que aqueles que são mais tímidos externem suas opiniões, adotar o ajudante do dia, que é uma ação que proporciona que os colegas colaborem para o andamento da aula. Quando nos deparamos com professores que se identificam com a alfabetização, dificilmente os alunos não irão se desenvolver. É importante dizer que o professor alfabetizador está em constante formação, busca se atualizar das novas estratégias, novos métodos de ensino e ações previstas para esta etapa.

Embora o trabalho de alfabetizar e letrar tenha seus desafios, os professores responsáveis por esta etapa da educação precisam transformar este momento em situações leves, na medida do possível, tornar as aulas prazerosas, buscando métodos de ensino diversificados. Libâneo nos diz que diversificar os métodos de ensino é importante no processo de aprendizagem, perceber aqueles que melhor se adéquam à turma e retirar aqueles que não funcionam. Ser afetuoso com seus estudantes, quando o aluno tem carinho por seu professor, ele tende também a gostar

daquilo que seu professor propõe, a afetividade é essencial no processo de aprendizagem. Compreender que a criança tem seu tempo, tem suas limitações, perceber que as crianças são diferentes em seu processo de aprendizagem, colaborar para o desenvolvimento da autonomia.

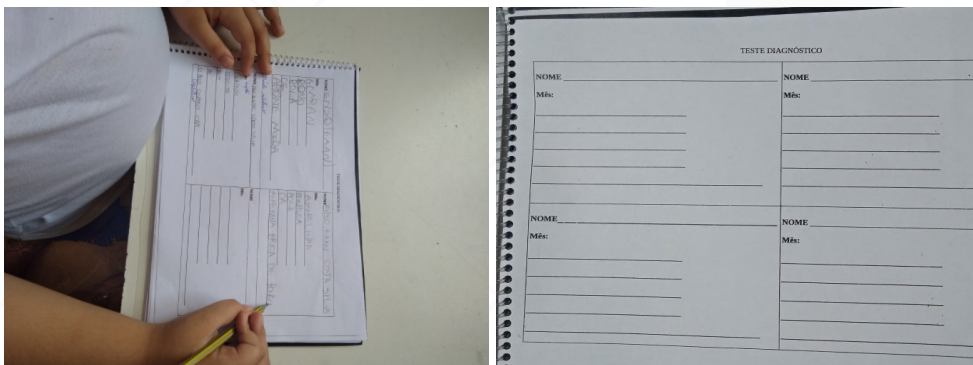
METODOLOGIA

A metodologia utilizada por nós foi o acompanhamento através de observações e intervenções de uma turma que está no processo de alfabetização e letramento em um município da região metropolitana de Fortaleza. As observações realizadas por nós foram planejadas a partir dos momentos propostos na realização das atividades, sendo elas direcionadas, quando há a orientação da professora, ou livres, quando as crianças apresentam a iniciativa em pegar um livro para foliar ou ler, e na postura das crianças diante dos materiais dispostos na sala de aula. Acreditamos que para uma pesquisa que conta com a observação é importante “um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”, (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 27)

A presente pesquisa mostra o acompanhamento realizado no ano corrente com a turma do 1º ano de uma escola pública localizada na região metropolitana de Fortaleza. Vamos descrever como é a nossa rotina e os avanços alcançados a partir da aplicação dos testes desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky, e que utilizamos no decorrer da pesquisa, testes também conhecido como psicogênese da escrita. Como já mencionamos, é importante que o processo de alfabetização e letramento seja iniciado ainda na educação infantil, mas se recebemos crianças que não passaram por esta etapa, precisamos nos atentar para desenvolver com elas estratégias diferenciadas, Morais nos diz:

O primeiro ano do ciclo de alfabetização continua sendo uma etapa em que a maioria das crianças precisa ser ajudada a desenvolver habilidades metafonológicas que participam do complexo processo de apropriação da escrita alfabética, quando, como demonstrou a teoria da psicogênese, avançam em suas hipóteses sobre *o quê* a escrita nota e *como* ela cria notações. Se ainda temos, no primeiro ano, alunos com hipóteses de escrita pré-silábicas ou silábicas, precisamos ajudá-los a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos. (2022, p. 134).

O autor menciona a pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky e que, a partir dela surgiu o que conhecemos como a psicogênese da escrita, esta pesquisa pautou nossa pesquisa, pois a estratégia desenvolvida pelas autoras para avaliar as crianças nos serviu como instrumental de avaliação, o teste das quatro palavras e uma frase, como também é conhecida esta estratégia, é realizado bimestralmente por nós para fins de acompanhamento a nível municipal pela secretaria de educação e por nós.



As imagens acima apresentam, do lado esquerdo uma criança realizando o teste das quatro palavras e uma frase no final de setembro, esta criança em seu primeiro teste apresentou o nível de escrita silábico, identificava entre onze e vinte letras do alfabeto e não escrevia seu nome completo. Hoje ela é leitora de frases e na escrita encontra-se no nível alfabético. No lado direito temos o modelo do teste disponibilizado pela secretaria de educação e que nos orienta em nossas aplicações. No município existe um sistema de gestão escolar que é alimentado pelas professoras com os resultados dos testes periodicamente realizados.

A turma pesquisada conta com 21 crianças, sendo 10 meninas e 11 meninos, com idades entre 6 e 7 anos. Ao longo do trabalho adicionaremos os gráficos que mostram a evolução da turma sobre os níveis de escrita. Realizamos os testes de leitura e escrita com as crianças, os gráficos irão mostrar o que compete à escrita. Sobre a leitura descreveremos no decorrer do texto.

A turma iniciou o ano com 25 crianças matriculadas, porém, já no início do ano letivo algumas crianças foram transferidas para outras instituições. Alguns pais relataram que a retirada de algumas das crianças se deu porque a distância da escola até suas casas era longa e que devido a rotina das famílias se tornou complicado os momentos de buscar e deixar as crianças na escola, o que estava gerando o não comparecimento destas crianças na escola. A turma ficou com 21 crianças, que são as que

serão apresentadas nesta pesquisa. No segundo semestre deste ano recebemos uma aluna, mas ela não entrará na pesquisa porque chegou recentemente à escola e pouco frequentou às aulas.

Levando em consideração que o ano de 2022 é o retorno às escolas após a interrupção causada pela pandemia da Covid-19, pois mesmo retornando ao final do ano de 2021, muitas crianças só retornaram para o ambiente escolar no ano de 2022, inclusive algumas crianças não foram matriculadas no ano de 2021 ficando totalmente fora da escola e, conseqüentemente, sem realizar atividades que colaborassem para que houvesse algum avanço no processo de ensino e aprendizagem. Recebendo as crianças no 1º ano do ensino fundamental percebemos notoriamente aquelas que cursaram, mesmo que de forma remota, a educação infantil e aquelas que não o fizeram. A educação infantil é fundamental para o processo de desenvolvimento das crianças, para o seu comportamento, sua postura na sala de aula, sua autonomia, enfim, o quanto a criança se desenvolve cursando a creche e a pré-escola, o pegar no lápis, na borracha, o quanto ela compreende a direção da escrita que deve ocorrer de cima para baixo e da esquerda para a direita. Ressaltamos aqui a importância dos pais matricularem suas crianças na educação infantil, a obrigatoriedade trazida pela Emenda Constitucional 59/2009 é fundamental para que as crianças tenham o acesso desde pequenas a educação.

Vamos relatar como é a nossa rotina na sala de aula, as atividades realizadas e as mudanças que ocorreram no decorrer do ano. Quando chegaram à escola, como de costume, fizemos a apresentação em que cada um fala seu nome, se mora perto da escola, se já era aluno ou está chegando. Na medida em que as crianças realizavam a apresentação, escrevíamos no quadro seus nomes, após todas dizerem seus nomes, observávamos aquelas que apresentam dois nomes, como por exemplo: Ana Sophia e as que tinham apenas um, como Bárbara. Esse detalhe já nos trazia uma discussão com algumas perguntas: Quem escolheu seu nome? Por que você tem dois nomes? Qual o nome que você quer ser chamada? Já partíamos para uma roda de conversa sobre o assunto daquele momento. Depois desta atividade da escrita dos nomes na lousa e da comparação entre eles, fazíamos a leitura das letras que compunham cada um dos nomes, contávamos a quantidade de letras fazendo o registro ao lado de cada nome. Trabalhar a escrita a partir dos nomes das crianças é trabalhar suas identidades, conhecê-las, como nos diz Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221) “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita

posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estudamos”. As autoras afirmam que o trabalho com o nome ocupa uma função muito especial, a criança vê as letras que compõem seu nome e se identifica nelas. Realizamos esta prática durante o primeiro mês letivo e concomitante a esta prática, as crianças tinham o hábito de escreverem seus nomes completos ao final da escrita da agenda, que é outra atividade que detalharemos mais adiante. Trabalhar a escrita do nome é fundamental para que as crianças se apropriem desta escrita e de como seus nomes são escritos, pois a maioria delas não escrevia se quer seu primeiro nome e nem conseguia identificá-lo quando lhe apresentávamos a ficha com ele escrito. Quando apresentamos a escrita dos nomes das crianças da turma de forma coletiva, a criança se apropria da escrita do seu nome, consegue identificá-lo e identificar os nomes dos colegas.

A escrita diária da agenda acontece da seguinte forma, escrevemos a palavra agenda e a data ao lado da palavra, descrevemos de forma simples e direta o que faremos em classe e em casa, por exemplo: classe: caderno; casa: livro p. 13. Como as crianças estão no processo de aquisição e compreensão do sistema de escrita alfabética todas as nossas escritas são feitas com a letra bastão, ou letra em caixa alta, como também é conhecida. Embaixo da escrita da agenda as crianças fazem o registro do nome completo.



Acima temos o registro de uma foto da agenda, a estrutura a qual estamos habituados a fazer ultimamente, escrevemos a palavra agenda

e ao lado a data, abaixo as descrições das tarefas de classe e de casa e abaixo destas descrições, as palavras que foram retiradas e ditas pelas crianças no momento em que conversamos sobre a história lida. Nesse dia escrevemos os nomes de alguns dos personagens que apareceram na história. À direita temos uma atividade com um jogo de sílabas em que as crianças devem formar palavras, elas amam realizar esta atividade.

Fazemos leitura diariamente. No começo do ano como nós líamos as letras do alfabeto contidas nos nomes das crianças, escrevíamos na lousa outras palavras cujos nomes começavam com as letras iniciais dos nomes das crianças, desta forma outras palavras eram registradas e as crianças tinham acesso a sua escrita. Fazíamos registros com campos semânticos, como por exemplo os nomes das frutas preferidas das crianças, nomes de brinquedos e brincadeiras, lista dos meses do ano, partes do corpo, sempre realizando a leitura das palavras e fazendo a identificação das letras que as compõem e a quantidade de sílabas. Hoje a nossa leitura diária é sobre a história lida. É escolhida uma história para ser lida, após a leitura conversamos sobre o enredo da história, o que mais interessou as crianças e sobre o que querem falar, apresentamos o(a) autor(a) e o(a) ilustrador(a). Escrevemos entre cinco e dez palavras retiradas da história, estas palavras são registradas na agenda para que as crianças se apropriem de sua escrita, geralmente são palavras associadas com o que as crianças falam sobre a história. Fazemos leitura de frases da história, as frases são escritas na lousa, nós fazemos a leitura e as crianças identificam algumas palavras que estão nas frases. O hábito da escrita da agenda faz com que as crianças se apropriem, também, do calendário, quando vamos fazer o registro da agenda do dia, muitas delas já registram o dia tomando como base a data do dia anterior e se expressam dizendo: “tia, hoje é dia onze do nove de dois mil e vinte dois, 11/09/2022”.

Em seguida ao momento de leitura realizamos as atividades do livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Todas as turmas do município pesquisado contam com duas professoras que são responsáveis pela turma, a que é chamada de P1, professora 1, é responsável pelas disciplinas de português, arte, história, geografia, ensino religioso e educação física. A professora 2, P2, é responsável pelas disciplinas de matemática e ciências. No nosso caso somos a professora P1 e trabalhamos a leitura e a escrita em todas as disciplinas, não importa qual seja o conteúdo que será explanado, a leitura e a escrita estão dentro da rotina de todas as aulas propostas. No momento da atividade do livro, geralmente, tem textos, sejam eles cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, contos acumulativos, enfim, estes foram alguns textos estudados por nós no decorrer deste

ano. Os textos são escritos no quadro ou colocados em cartazes para observarmos a forma na qual são escritos e como estão organizados. É interessante esta prática porque as crianças quando visualizam um desses textos já opinam sobre qual deles pode ser, a quadrinha é um desses exemplos, as crianças veem uma quadrinha e conseguem identificá-la.

Geralmente iniciamos a atividade do livro antes do recreio e concluímos depois. Ao final do recreio as crianças retornam à sala e para ajudá-las a relaxarem, colocamos músicas tranquilas para que possam se acalmar e aos poucos se reorganizarem para retomarmos a atividade que fora iniciada. Paralelo as atividades escritas que são propostas, na medida do possível, fazemos atendimento individual com a turma, chamamos as crianças de uma por uma a fim de ouvir sua leitura, saber dos seus avanços e de suas dificuldades. Consideramos esse momento essencial para que possamos conhecer individualmente o avanço das crianças e pensar em diferentes estratégias de trabalho, novos métodos de ensino que precisam ser pensados.

podemos dizer que os métodos de ensino são ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 152)

O atendimento individual é exatamente para traçarmos as devidas estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem continue acontecendo efetivamente com os devidos ajustes que são necessários, considerando que as crianças não aprendem todas ao mesmo tempo e portanto algumas exigem mais atenção do que outras, além de aprenderem com as professoras as crianças aprendem umas com as outras, o que torna ainda mais encantador o processo de ensino e aprendizagem, aquele que ensina é também aquele que aprende e os saberes vão se multiplicando.

Uma das atividades que realizamos e que as crianças gostam é de escrever na lousa, embora não façamos esta atividade diariamente, ela entra nas nossas estratégias de leitura e escrita. Quando solicitamos que as crianças escrevam no quadro precisamos retomar os nossos acordos do começo do ano, como o acordo que diz que precisamos esperar

nossa vez de ir, pois todas querem escrever ao mesmo tempo, até aquelas que ainda não sabem, mas o ato de escrever na lousa as deixa alegres e participativas.

Temos na sala um jogo de madeira com sílabas, oferecemos para que as crianças formem as palavras que conseguirem, elas se organizam em rodas no chão, de forma autônoma e vão formando as palavras que conseguem, conseqüentemente após formadas as palavras, as crianças realizam a leitura e vibram quando formam a palavra pretendida. O jogo das sílabas trabalha a concentração, a atenção, o senso coletivo, pois a criança que percebe a sílaba que está faltando para completar uma palavra que está sendo formada, ela pega a sílaba e leva até o colega que está precisando.

Realizamos a roda de história que consiste em organizar os livros paradidáticos em cima de uma colcha de retalhos, ao redor da colcha ficamos sentados e escolhemos histórias de forma livre, as crianças trocam as histórias entre si, ou uma delas se propõe a realizar a leitura para a turma ou contar a história utilizando as imagens presentes no livro. Muitas vezes, ao realizarem essa atividade, as crianças se organizam em uma roda para observarem um dos colegas contando-lhes a história, a criança que o faz procura chamar a atenção dos colegas, se eles conversam a história é parada e se espera que o silêncio e a atenção sejam retomados para que a partir daí a história possa continuar. Nessa atividade podemos observar o quanto as crianças têm os adultos como modelo, geralmente, a criança que conta a história para os demais colegas apresenta o mesmo comportamento que nós quando contamos a história.

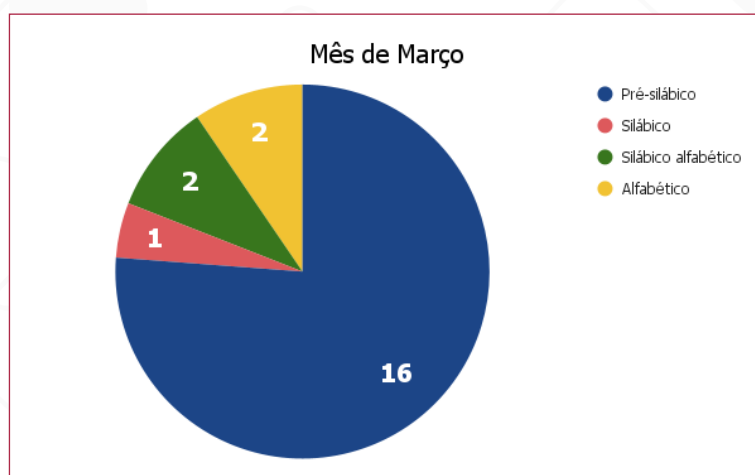
Nossa turma hoje tem a seguinte rotina: chegada à sala, tempinho de conversa livre entre os colegas, leitura da história do dia, escrita de palavras da história junto com a leitura, escrita da agenda e o registro das palavras que foram retiradas da história, atividade no livro que envolve a leitura e a escrita, uso do jogo das sílabas, da escrita na lousa e da roda de história. A partir desta rotina que vem sendo desenvolvida ao longo do ano vamos apresentar os resultados ao longo deste tempo, como as crianças chegaram à escola no começo do ano e como foram se desenvolvendo ao longo dos meses. Ressaltamos aqui a importância da rotina realizada em sala de aula, a partir dela as crianças se orientam sobre o que vamos fazer e o que iremos fazer em seguida, saber da rotina ajuda as crianças a se prepararem para as atividades que estão por vir, inclusive na organização dos materiais que utilizaremos.

Realizamos quatro testes diagnósticos sobre a leitura e a escrita da turma, o primeiro foi no começo do ano para sabermos como estão as

crianças, o que elas já sabem para que a partir deste conhecimentos prévios desenvolvermos planejamentos, afinal “a preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos.”(Libâneo, 1994). O planejamento é imprescindível para o trabalho docente, quando escutamos as crianças e quando fazemos a sondagem de seus conhecimentos prévios, podemos desenvolver planos de aula direcionados, com os objetivos propícios a serem alcançados pelas crianças e não pela professora, pois o plano de aula deve ser desenvolvido para a aquisição por parte da criança, ele deve ter no centro a turma na qual irá atender.

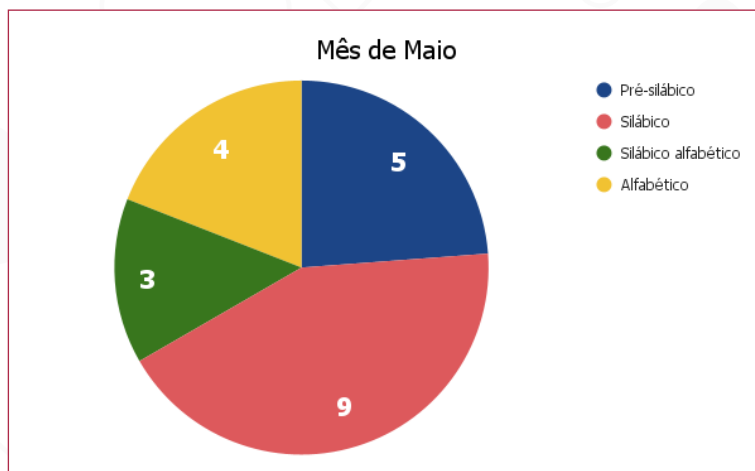
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos aqui os resultados dos testes diagnósticos realizados ao longo de sete meses de trabalho com a turma do 1º ano. Nos gráficos estão os resultados dos testes de escrita e abaixo explanamos sobre a leitura das crianças.



No gráfico acima, das crianças apresentadas nos níveis de escrita, tínhamos vinte que identificavam somente letras, sendo que duas delas identificavam menos de dez letras do alfabeto, seis identificavam entre dez e dezenove letras e doze entre vinte e vinte seis letras. As duas crianças do nível alfabético são dois meninos autistas que conseguem ler/identificar palavras, pois um deles ler, quando tem vontade, palavras que encontra pela escola, enquanto que o outro escreve quando lhe ditamos,

porém a leitura ele não realiza. Segundo sua mãe, em casa, ele lê. O teste foi realizado com as crianças logo após o retorno de uma greve realizada pela categoria dos professores, a greve ocorreu em meados do mês de fevereiro e finalizou no décimo primeiro dia do mês de março, período em que houve a realização dos testes.



O segundo gráfico nos mostra o progresso das crianças na escrita. Na leitura temos dezoito crianças que leem somente letras e três leitoras de palavras. É importante lembrarmos que leitura e escrita são processos que, embora sejam indissociáveis, são diferentes e cada criança apresenta o seu tempo de desenvolvimento. O teste foi realizado no final do mês de maio, pois o município oferece um instrumental que as professoras precisam preencher a partir da avaliação realizada com as crianças. Libâneo nos diz:

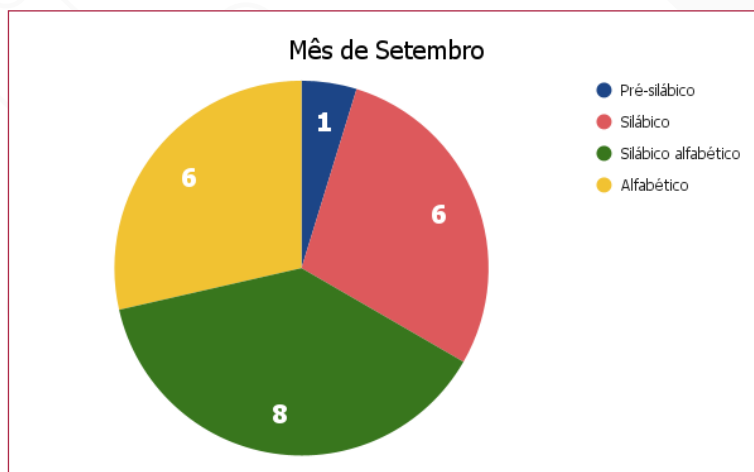
A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (1994, p. 195).

A avaliação é fundamental para um bom desempenho do trabalho docente, pois a partir dela o professor pode ressignificar suas práticas

buscando melhorar no que não está bom e potencializar o que está funcionando.



O terceiro gráfico nos apresenta a diminuição considerável dos níveis de escrita, sobretudo do nível pré-silábico, temos aqui dezoito crianças que apresentam a consciência fonológica bem desenvolvida, já associam a leitura com a escrita, seja escrevendo uma letra para cada sílaba, palavras com apenas uma sílaba completa ou ainda palavras escritas convencionalmente. Na leitura temos sete crianças que identificam somente letras, onze crianças que já estão lendo palavras e três crianças leitoras de frases. O teste foi realizado logo após o retorno das férias, precisávamos saber como elas estavam voltando, quais as habilidades que possuíam, como estavam sua leitura e sua escrita após um mês longe da escola.



O último teste realizado por nós aconteceu no final do mês de setembro, próximo ao final do terceiro bimestre que termina na primeira semana do mês de outubro. É possível observar a evolução das crianças no processo de escrita e também no processo de leitura. Temos aqui duas crianças que identificam apenas letras, cinco crianças que leem sílabas, nove crianças que leem palavras, quatro leitoras de frases e uma leitora de texto. Esses resultados nos deixam muito felizes, pois sabemos que estamos desenvolvendo um trabalho de excelência, pois mesmo com os desafios que surgem no decorrer do caminho, as crianças estão avançando e apresentando resultados favoráveis a elas, perceber que algumas crianças que chegaram a escola que se quer reconheciam a escrita do seu nome e hoje conseguem identificar e ler palavras ou frases, nos dar a certeza de que o trabalho realizado está trilhando um bom caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar uma rotina de alfabetização não deve ser algo engessado, mas dentro das possibilidades, colocar a criança como um ser ativo no processo e não à margem dele. Os resultados alcançados demonstram que as crianças estiveram atuantes durante todo o processo e que apresentaram um bom desenvolvimento nas atividades e momentos propostos.

Após o relato do trabalho desenvolvido ao longo desses sete meses, a apresentação das atividades desenvolvidas na sala, o perfil das crianças que participaram da pesquisa e os resultados alcançados, concluímos que é importante realizar um trabalho bem estruturado e que segue uma rotina que orienta as crianças envolvidas, pois a partir do dia a dia da sala de aula, as crianças vão se acostumando com os momentos que acontecem, ficam preparadas pra estes momentos e participam com mais segurança. O trabalho de alfabetização e letramento, embora possa começar na educação infantil, no ensino fundamental é mais efetivo, exigindo dos docentes e das crianças resultados em números, ou seja, as crianças precisam apresentar um resultado considerado esperado, porém o trabalho realizado deve envolver muita paciência e estratégias inovadoras para que desta forma as crianças se sintam protagonistas no processo que é desenvolvido para elas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3/ Conhecimento do Mundo. Brasília: MEC/ SEF, 1998:152).

CARNEIRO, M. A. BNCC fácil: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Petrópolis: Vozes, 2020.

FERREIRO. E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO. J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SALLES, F.; FARIA, V. Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2ed. São Paulo: Ática, 2012.

SOARES, M. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.055

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRELACES DO PROJETO EU SOU ESCRITOR

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO¹

FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA²

GENIZIA FERNANDES DE LIMA³

IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS⁴

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular propõe uma construção progressiva do domínio das práticas de alfabetização e letramento, focalizando a produção de textos através de diferentes gêneros, a partir da situação comunicativa das práticas de linguagens e seus campos de atuação, objetivando a interatividade, protagonismo e autoria. Nos primeiros anos de ensino, isso significa saber para que serve a escrita e a capacidade de começar a praticá-la socialmente. O presente artigo tem por finalidade compreender as contribuições da produção textual no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental através do projeto “Eu sou Escritor”, implementado no ano de 2021 e desenvolvido durante o ano letivo de 2022, na rede pública de ensino do município de Tianguá-Ceará. Caracterizada metodologicamente,

1 Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, gervizfernandes@gmail.com;

2 Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú/ Universidade Aberta do Brasil - CE, hdamascen@gmail.com;

3 Graduada do Curso de Pedagogia Universidade Anhanguera -UNIDERP - CE, geniziafernandes@gmail.com;

4 Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, idalinamariasampaio@gmail.com.

como uma pesquisa qualitativa, que utiliza, enquanto procedimentos técnicos, a pesquisa-ação. Busca dialogar a teoria através de autores como Geraldi (1997), Soares (1999), Leal (2005), Rocha e Martins (2014), tecendo contribuições que colaborem com a prática de produção de texto no Ensino Fundamental. Os resultados alcançados através das atividades propostas em sala de aula demonstraram o uso dos gêneros textuais como ponto de partida para a leitura e escrita no início da alfabetização, desloca a criança de uma posição menos autônoma para uma maior, em relação à sua própria escrita. Ainda que os alunos dessa etapa de ensino, não estejam completamente apropriados do sistema de escrita alfabética, quando o professor adota estratégias, transforma o escritor iniciante em um descobridor de conhecimentos escondidos entre as linhas de uma história.

Palavras-chave: Acompanhamento da aprendizagem, Alfabetização, Produção textual.

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita, nosso objeto de estudo e análise, invenção humana que foi aprimorada por distintas civilizações visando a interação do homem com o meio em que estava inserido e com outros sujeitos, gerando assim não apenas um produto de valor cultural, contudo, social, precisa ser compreendida através da sociedade contemporânea. Na pré-história os desenhos que revestiam as paredes das cavernas era um meio de comunicação, sendo útil para a troca de mensagens, ou a passagem de ideias, sentimentos, desejos e necessidades daqueles sujeitos.

Geraldi, afirma que é por meio da linguagem que “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam na fala” (GERALDI, 1984, p. 41). Nesse sentido, a linguagem, seja ela oral ou escrita, só pode ser exercida com a interação com o outro.

A aquisição da leitura e da escrita caminham a passos bem próximos, nos primeiros anos de alfabetização da criança, apresentando no entanto, variedades linguísticas distintas, e características diferentes, ambos não podem caminhar solitários, é necessário um entrelace em seu direcionamento, pois, a leitura e produção de textos orais e escritos ocorrem como práticas sociais, sendo a escola o principal e privilegiado lócus para que estas práticas ocorram de forma sistemática.

A linguagem escrita, é complexa e necessita de diferentes processos cognitivos para que seja efetivada. Nesse sentido, refletimos que a escrita não é apenas a transcrição da fala, trata-se de uma atividade complexa de organização do pensamento e de expressão de ideias, como nos sinaliza Magda Soares, em suas pesquisas e apontamentos e que discutiremos a seguir através de algumas de suas citações.

No Brasil, até os anos 80, as concepções de alfabetização possuíam uma única preocupação: a de facultar ao estudante ao pleno domínio do sistema alfabético, processo que era marcado por verbos conjugados no modo intransitivo: ler e escrever (Soares, 2004a), sempre condicionados a uma ideologia e política vigente. Os estudos de Ferreiro e Teberosky, quebram com essa dicotomia, proporcionando avanços significativos para o ensino, que passa a visar o letramento do aluno, levando as práticas pedagógicas e o próprio currículo a serem refletidos, para a escritora embora distintos, alfabetização e letramento são processos indissociáveis (Soares, 2002; 2004b). A autora, vê a alfabetização como:

“Um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico)” [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia -do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2001, p. 91).

Uma tecnologia adquirida, nas palavras de Soares, através da inserção do aluno no mundo da escrita, um mundo letrado. Em seu conceito a autora percebe que o letramento ocorre “por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2001, p. 90).

Anteriormente, a escrita era guiada pelo pressuposto de que a criança primeiro deveria se apropriar do sistema de escrita alfabético, partindo de unidades menores, assim definidas como: letra, sílaba e palavra, para só então se apropriar das unidades maiores que seriam a frase, a oração e o texto. Em um novo contexto, compreende-se que não é necessário primeiro apropriar-se completamente do sistema alfabético de escrita, mas que ocorrerá durante o processo de aprendizagem a interação da criança agindo com a língua escrita, Soares (1999), mediados por práticas e estratégias com intencionalidade pedagógicas adequadas, considera-se nestes termos que os “erros” que os aprendizes cometem são considerados construtivos, isto é, estão indicando o processo de construção do sistema da escrita e conseqüentemente sua apropriação.

Deste modo, o presente artigo tem por finalidade compreender as contribuições da produção textual no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental através do projeto “Eu sou Escritor”. Pois para Silva (2008), além de promover o “acesso à leitura e escrita”, a escola deve promover a formação de leitores e produtores de texto, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento.

O projeto é aplicado ao longo do ano letivo e busca desenvolver e aprimorar a capacidade de leitura e escrita através de gêneros textuais e literários, entrelaçando a leitura e a escrita reflexiva e socialmente praticada. O projeto ocorreu com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, do município de Tianguá, no Estado do Ceará, nosso recorte de análise desta pesquisa se restringe as turmas do ciclo de alfabetização,

mas propriamente especificado a produção textual de uma turma do 1º ano, visto que é a etapa de ensino aqui discutida com os autores que dialogam sobre o início do processo de alfabetizar e o ato de produção textual.

Autores da temática como: Geraldi (1997, 2006), Soares (1999), Leal (2005), relatam em suas pesquisas as dificuldades apontadas pelas professoras alfabetizadoras, referente a produção de textos nessa etapa de ensino, levando em consideração apenas a escrita ou reescrita automática, sem reflexão do que está sendo desenvolvido.

A aquisição da escrita é uma aproximação com o mundo real do aluno, qualquer interação irá ocorrer através dos gêneros literários e textuais. Rego (1995), nos traz uma definição clara da importância da literatura na escrita da criança:

A literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que conduz a criança, de forma muito eficaz ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela pode despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma lingüística e a representação gráfica. (REGO, 1995, p.52)

Os gêneros literários possibilitam aproximar o aluno do seu imaginário e criatividade, desenvolvendo e ampliando processos cognitivos necessários para que o aluno tenha acesso ao mundo letrado, conforme Colomer (2014) o texto literário:

“É capaz de contribuir para a formação da pessoa, uma formação aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.” (COLOMER, 2014, p.31)

Por muito tempo os textos literários permaneceram absolutos, até que precisaram ceder espaço para outros gêneros textuais, que se adequam as necessidades dos avanços tecnológicos e da expansão dos meios de comunicação. Para Marcushi (2005, p.15) “gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas

em práticas comunicativas”. Para o gênero literário é preciso que o aluno entre no passado para que possa construir sua visão mais crítica do mundo em que está inserido, já através do gênero textual, cabe a escola ofertar estratégias que possibilite-o de desenvolver habilidades comunicativas e práticas de uso social.

Quanto a metodologia optamos por uma abordagem qualitativa, vista sob a ótica de GERHARDT, SILVEIRA (2009), que visa evidenciar fenômenos dentro de um contexto social. Seguindo de um levantamento bibliográfico que segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvido a partir de material já elaborado constituído principalmente por livros e artigos científicos”, para que dialogasse com as considerações aqui discutidas.

Diante do surgimento da paralisação das aulas presenciais devido a pandemia da COVID-19, no início do ano letivo de 2020 em todo o território nacional, o ensino remoto se fez presente em diversas realidades educacionais. A cidade de Tianguá, no Estado do Ceará, adotou a modalidade remota, de caráter emergencial, para todas as séries de ensino. A Secretaria de Educação seguiu orientando o zelo pelo registro de frequências e relatórios de acompanhamento da aprendizagem, diante das atividades propostas. Em 2021, com o retorno gradual de estudantes ao ensino presencial, evidenciou-se o impacto causado pela pandemia ao processo de aprendizagem dos estudantes em todos os níveis de ensino, através do acompanhamento sistemático que já vinha sendo realizado pela equipe pedagógica.

Desta forma, fez-se necessário repensar no processo de ensino e de aprendizagem, para melhor atender as necessidades dos educandos e as demandas educacionais vigentes. Desta forma, a presente pesquisa, justifica-se a partir do contexto vivenciado por alunos e professores no período pandêmico e pós pandêmico, e da necessidade de intervenções pontuais no processo de alfabetização, perpassando pelo processo de escrita e letramento, compreendendo que práticas textuais impactam no processo de alfabetização.

A escolha dos sujeitos pesquisados se deu pela relevância da etapa escolar analisada, segundo Miriam Lemle, “o momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização” (1991, p.5). Sendo a alfabetização a base para a progressão de habilidades que perpassam toda a vida educacional do sujeito. Evidenciamos ainda que separar o processo de alfabetização e letramento é deixar lacunas na formação integral do estudante, para Soares:

“[...] frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as

peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal).” (SOARES, 1999, p. 68)

Não raro, atribuímos apenas habilidades de leitura para indicar que um aluno esteja alfabetizado e letrado, para Rocha e Martins, isso ocorre “como se, ao domínio de determinadas habilidades de leitura, correspondesse, também, o da escrita.” (ROCHA E MARTINS, 2014. p. 980).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que foi construído a luz da BNCC, define campos para contextualizar a linguagem, sendo eles: a vida cotidiana, a vida pública, a prática de estudo e pesquisa e o artístico e literário. Desto modo, a escolha dos gêneros deve privilegiar esses campos, considerando os usos da linguagem.

O texto, lido e escrito é um recurso pedagógico significativo, que auxilia na construção de aluno protagonista, desmistificando a aprendizagem mecânica, apenas de decodificação descontextualizada, Liane Araújo afirma que “[...] a escrita é um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, mas é também uma prática social e discursiva complexa” (2011, p.11), os gêneros literários e textuais estão exercendo nesse sentido papel fundamental no processo de alfabetização.

O projeto Eu sou Escritor, mostra a preocupação com a linguagem, compreendendo que ela ocorre com a interação dos sujeitos e não isoladamente, assumindo uma concepção sociointeracionista, sabendo que a escrita deve cumprir uma função social, o uso dos gêneros textuais e literários, atrelado ao fato de que a produção de textos deve estar inserida numa situação de prática social e de comunicação contextualizada, através de uma interação escritor-leitor onde quem escreve, para quem se escreve, quando se escreve e com que objetivos, são imprescindíveis nessa construção.

Este trabalho não pretende esgotar o tema, mas apresentar uma análise do objeto de estudo em que foi inserido o projeto, e assim possibilitar novas pesquisas de ampliarem sua base teórica sobre a temática. A partir, desta pesquisa, constatou-se que o projeto Eu Sou Escritor, contribuiu de maneira significativa para o processo de alfabetização, pois a maioria das crianças produziu escritas alfabéticas já no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na produção de texto, foi perceptível que os alunos demonstraram ter compreensão da atividade proposta, apresentaram textos bastante legíveis e também conhecimento e domínio do gênero trabalhado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza-se de uma pesquisa qualitativa, que “se preocupa [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 31).

Para Minayo, a pesquisa qualitativa possui fundamental importância, visto que compreende-se a importância de agir no campo da prática e atuar sobre ela.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com 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, 1994, p. 21-22)

Além disso, para realizar esta pesquisa de cunho bibliográfico, utilizou-se de fontes teóricas, a qual “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito dito ou filmado sobre determinado assunto” [...] (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 71).

O desenvolvimento desta pesquisa reside no interesse em ampliar a discussão sobre a produção textual nas séries iniciais, onde se concentra o processo de alfabetização dos alunos. Com subsídios da pesquisa-ação, a pesquisa apresenta-se de forma diferente de outros tipos de investigação-ação por utilizar formas de pesquisa com a finalidade de externar os efeitos das mudanças observadas na prática da investigação. Segundo a metodologia da pesquisa-ação Thiollent (1986) define que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

Os dados relativos à produção escrita dos alunos foram coletados através de uma amostragem de escritas, com uma turma de alunos do 1º do ensino fundamental, pertencente ao ciclo de alfabetização do ano letivo de 2022, da rede pública municipal de Tianguá.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação do século 21 pede um aluno protagonista, autor da própria história. Quanto mais protagonista em sala de aula, mais ele desenvolve autoconfiança, o que motiva e aumenta seu aprendizado e sua atuação na vida social, fora do ambiente escolar. Um leitor competente consegue interagir e cooperar na interpretação e intenção com a qual o autor construiu sua produção e escrita, logo, ambos os processos estão interligados.

Para o professor que assume o papel de mediador desses processos, compreender a organização da BNCC e do DCRC é essencial para que os objetivos propostos sejam alcançados, e assim, utilizá-los como ferramentas de suporte ao planejamento escolar. No componente curricular de Língua Portuguesa, os campos subdividem-se em práticas de linguagem, o qual estão em quatro categorias: Leitura/escuta, Escrita, Oralidade e Análise linguística/semiótica.

A BNCC/DCRC propõe o uso de diferentes gêneros para construir o domínio progressivo das habilidades propostas nos quatro campos de prática de linguagem, com foco na interatividade e na autonomia. Compreendendo que nos primeiros anos, isso representa saber para qual objetivo será utilizada a escrita e como ser capaz de praticá-la socialmente. É imprescindível ao professor, que este leve para à sala de aula situações reais de uso da língua, motivando assim para que as crianças apresentem bons motivos para escrever. Para Farias:

“A escrita é uma prática social, portanto, atividade de cooperação, interativa e regulada que pressupõe interlocutor, comunhão de ideias, partilha de informações, reunião de intenções pretendidas. Sendo assim, toda atividade de escrita pressupõe um “ter algo a dizer a alguém”.” (FARIAS, 2019, p. 34)

Quando os alunos ainda não possuem plenamente a apropriação do sistema de escrita alfabética, o professor pode adotar estratégias que configurem a participação e o avanço das habilidades propostas, entre elas é simplesmente deixar que os alunos escrevam, a partir de suas possibilidades, mesmo que seja de maneira não convencional. Outra sugestão é de que inicialmente ele pode ser um escriba para os alunos, em salas em que algumas crianças já escrevem convencionalmente, elas podem atuar como escribas para os colegas, trabalhando entre pares.

É imprescindível, que o professor, mediador desse processo, tenha duas concepções em mente, como explicita Soares (2003, p. 1-2):

“O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. A outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la.”

Para além do uso da escrita, apenas como habilidade primária, para outras que desencadearão ao longo do processo, precisam estar, assim como o desenvolvimento da leitura, atrelados aos gêneros textuais que para Rocha e Martins, “Esses são, por sua vez, relacionados e conformados pelas necessidades, objetivos e contextos nos quais são produzidos.” (ROCHA E MARTINS, 2014, p. 282).

Para ajustar som e sentido e inserir as crianças no mundo da escrita, a BNCC propõe a integração de duas tendências no ensino: aquela que reconhece a centralidade do texto e tem como principal objetivo o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita e a que entende a imersão no texto como importante, mas não suficiente para a alfabetização de todas as crianças, propondo então atividades sistemáticas para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e o seu uso enquanto prática social.

O projeto “Eu sou escritor” possui a sua fundamentação na proposta de situações de aprendizagens que fomentem a curiosidade, a descoberta do novo, a formulação de explicações sobre diferentes situações e a busca de conhecimentos, transformando o leitor iniciante em um descobridor de conhecimentos escondidos entre as linhas de uma história.

O uso do projeto Eu sou Escritor, justifica-se através do que Silva (2019) nos contextualiza sobre a rotina escolar, configurado por um sistema alicerçado em um ensino uniforme, linear, monolítico, padronizado, desinteressante, mecânico e opaco, que precisa urgentemente ser modificado.

A educação com essa rotina entediante vai perdendo seu encanto, seu poder de nos fazer mais humanos, civilizados. Na verdade, o sistema educacional tem sido um lugar de produzir excluídos, pessoas que vão perdendo sua autoestima e sua crença na capacidade de aprender, ou seja, a escola em vez de ensinar a aprender tem feito o contrário, ensina a aprender a não aprender. [...] (SILVA, 2019, p. 29).

O autor nos revela a urgência da escola se aproximar de práticas que interessem aos alunos e atendendo suas necessidades de criação, produção e descoberta do conhecimento, em nosso objeto de estudo especificamente, da alfabetização e produção escrita.

Essa dinâmica permite que a criança aprenda que a leitura ensina além das letras, palavras e textos, como valores, conhecimento, reflexões e muito mais. Nesse campo das descobertas, trabalharemos com a interdisciplinaridade, mostrando que os diferentes assuntos (conteúdos) podem e devem “conversar” entre si para que a aprendizagem seja realmente significativa e contextualizada, para Libâneo (2010) a escola deve assumir a condição de fomento a situações de produção do conhecimento e não de mero de transmissor de informações.

O projeto possui como objetivo geral: Desenvolver e aprimorar a capacidade de leitura e escrita através de gêneros textuais e literários. E específicos: Entender que a leitura e a escrita desafiam nossa imaginação e possibilita nosso crescimento intelectual; Desenvolver oficinas de leitura e produção textual desenvolvendo conhecimentos cognitivos, linguísticos, textuais, discursivos; Diferenciar os tipos de leitura existentes em nosso cotidiano, levando em consideração as práticas sociais; Conduzir os alunos para uma formação intelectual e cognitiva ampliando seus conhecimentos e suas capacidades criativas.

O presente projeto foi organizado e desenvolvido passo a passo através de um olhar preocupado com a dinâmica escolar, vivenciando as especificidades de cada turma e aluno, desenvolvendo o individual e o coletivo. Os alunos foram motivados a realização de pesquisas principalmente usando a ferramenta da internet, e incentivados ao contato com a leitura diariamente. A leitura diária conta com uma diversidade de textos, que contribui para o aluno se aproximar dos livros e criar o hábito de leitura, esse tipo de atividade será realizada no momento da Contação de histórias, praticando nesse ponto a escuta atenta e reflexão do texto abordado.

Cabe o/a professor/a estar sempre usando a criatividade e intencionalidade pedagógica, inovando tanto no espaço físico como na dinâmica da atividade para que todos os alunos assumam seu papel desenvolvendo o prazer pela leitura e escrita. As atividades ligadas à produção de textos podem ser colocadas em prática de diversas maneiras, isso varia de acordo com o gênero abordado e a disponibilidade de recursos materiais.

A partir desse pressuposto, o trabalho se realizou com o apoio das mídias, oportunizando aos educandos acesso as tecnologias que estão presentes em seu cotidiano. Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 13) afirmam que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”, tal desafio, perpassa a atual e veloz inserção da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano.

Para Farias, neste ciclo de ensino, não estamos discutindo a produção textual de grandes textos, devemos privilegiar os campos de atuação propostos pela BNCC e propor a escrita de textos como:

“[...] Escrita de legenda para uma imagem; escrita de cartão postal; escrita de um bilhete, escrita de convite; escrita das regras de um jogo; escrita de nomes próprios (jogadores de futebol, nome de amigos, nomes de personalidades de conhecimento dos estudantes); escrita de cardápio; escrita de títulos (filmes, contos infantis, desenhos animados, séries); escrita de listas (brinquedos, de compras, de itens para festa); reescrita de parlendas, de textos de memória e de letras de música; reescrita de fábula; escrita de notícia; escrita de carta de leitor; escrita de o que é o que é; escrita de curiosidade; escrita de post de Whatsapp; escrita de anúncio publicitário; escrita de paródia, de conto de poema etc.” (FARIAS, 2019, p. 45)

A escrita entre pares ou agrupamento produtivos, com alunos com níveis de leitura e escrita próximos, ou níveis distintos, a depender da intencionalidade pedagógica, são estratégias que auxiliam os alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, a expressarem-se na produção textual, de forma oral ou na reflexão da escrita.

A mediação do professor se faz imprescindível, visando que a etapa de escrita precisa ser planejada e revisada, ou seja, antes da atividade de textualização, deve haver uma etapa anterior e outra posterior, para que o ato de escrever seja adequado ao que se propõe.

O que mostram os resultados?

Alguns pontos relevantes podem ser mencionados, para o desenvolvimento das atividades nas aulas, para produção de textos, foram planejadas com antecedência, dentro do tempo destinado ao planejamento do professor, para que ocorresse a seleção de materiais significativos e que propiciassem condições para os alunos produzirem. Foram utilizadas estratégias com o intuito estimular e ao mesmo tempo mostrar que produzir um texto não é tão difícil quanto parece, basta disposição, criatividade e imaginação, ou seja, ser o autor de uma obra só sua, onde você decide e cria o final de sua história. O professor como mediador desse processo, deve levar os alunos a refletirem que o processo de produção de um texto envolve pensar em quatro bases fundamentais para sua construção: quem escreve, qual é o objetivo, quem vai ler e onde será publicado. No começo, o próprio docente deve direcionar estratégias para que os alunos encontrem esses pontos, até que, eles sejam capazes de uma reflexão autônoma.

De acordo com a proposta, o/a professor/a fez a seleção de textos de variados gêneros textuais como: fábulas, contos, parlendas, trava-línguas, jornais, revistas, letras de música, adivinhas, poesia, receitas, gibis, cantigas de roda etc. O trabalho com os gêneros textuais requer uma atenção dobrada tanto na estrutura como no estudo, análise e compreensão do objetivo proposto.

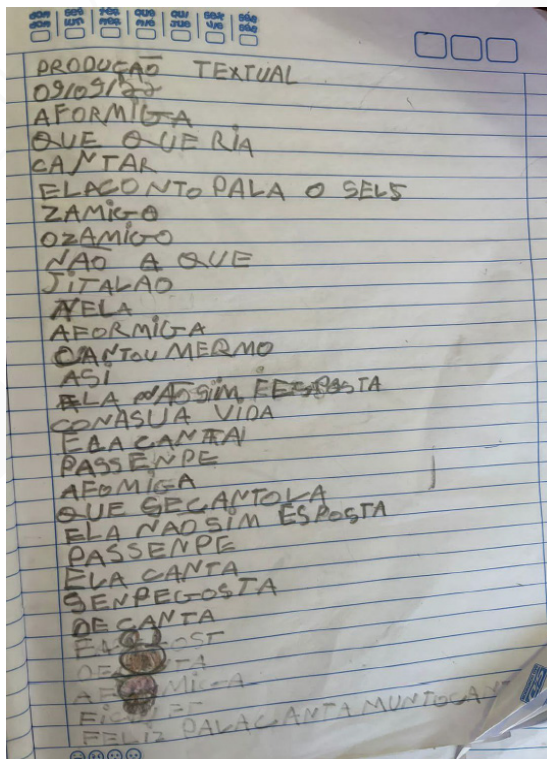
A predição e leitura dos contos clássicos da literatura infantil, no qual posteriormente à sua escolha, o/a professor/a fez diversificadamente momentos de diálogos, compreensão referente aos valores indicados e reforço na narrativa valorizado o ponto de vista e opiniões dos alunos.

Uma das ações é recontar e reescrever a história ouvida, estimulando e valorizando cada desenvolvimento da escrita e da oralidade, tornando a criança um protagonista de suas narrativas. É imprescindível, promover momentos de leituras diversificadas observando o gênero e ano de ensino no qual será desenvolvido essa ação.

Vejamos o exemplo de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, o gênero literário trabalhado foi a Fábula, com o texto: “A formiga que queria cantar” e a estratégia utilizada foi a reescrita, na figura 1, analisamos a escrita do primeiro aluno, o qual, demonstram que ele distingue letras de imagens e reconhecem o modo de organização da escrita na página, respeitando linhas. Contudo, a produção está no nível silábico alfabético passível de compreensão com a colaboração do professor. Em alguns trechos ele parece querer escrever uma frase, caminhado para o

da final da linha, e completando o pensamento a que se propõe, chama-se a atenção para a frase “com os amigos” que se torna no texto “zamigo” em sua produção textual, o que em processo de alfabetização, um mesmo sujeito pode escrever corretamente uma palavra isolada, porém, pode grafá-la com erros ou mesmo não conseguir escrevê-la em um texto (CAGLIARI, 1997).

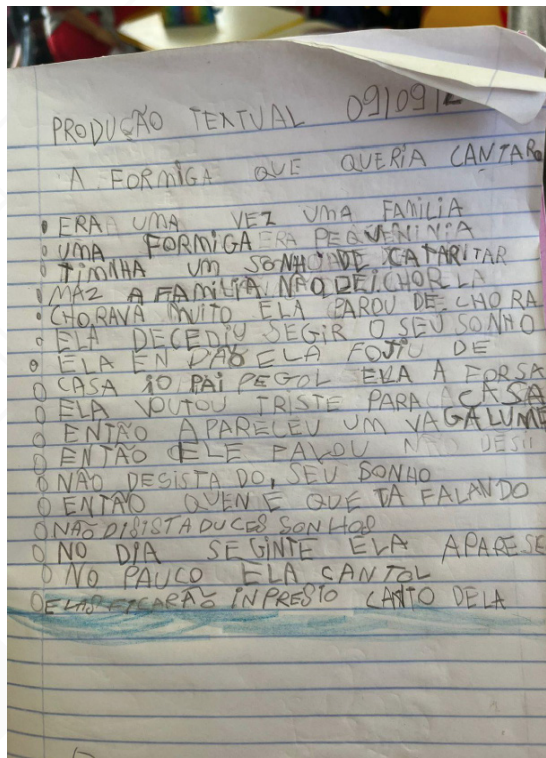
Figura 1: Escrita do primeiro aluno



Fonte: Da pesquisa.

Em seguida, analisaremos na figura 2, a escrita do segundo estudante da mesma turma através da reescrita da fábula lida pela professora. Vejamos que o aluno traz uma escrita mais consolidada no sistema alfabético, configurando-se como alfabético.

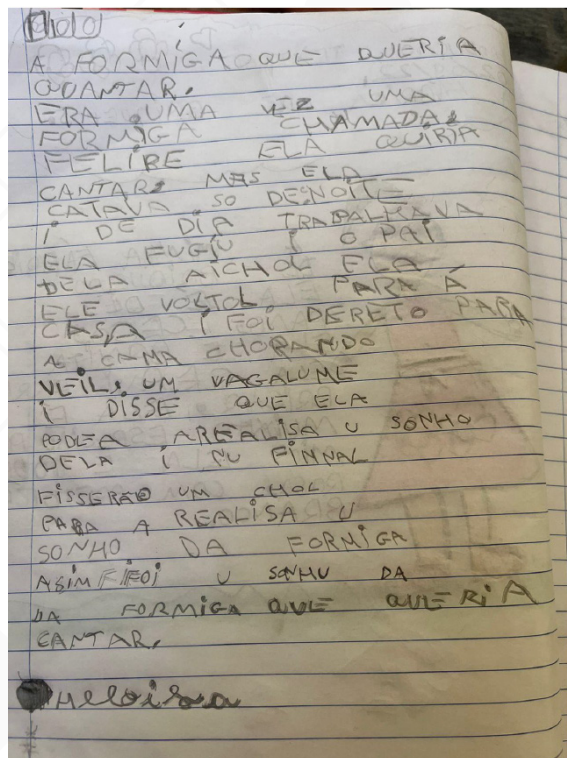
Figura 2: Escrita do segundo aluno.



Fonte: Da pesquisa

Percebemos que alunos da mesma turma estão em níveis diferentes de escrita, considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky, como pode ser visto nas duas primeiras imagens a produção é estimulante, trazendo aspectos do texto ouvido e recontado de forma escrita, para ambas as crianças com aspectos diferentes em sua composição, inferimos aqui que a experiência através da escrita do gênero literário amplia sua alfabetização, permitindo ao aluno uma reflexão de sua escrita. Na figura três, trazemos um nível de escrita similar ao que está na figura dois, porém com aspectos relevantes para o desenvolvimento de competência comunicativa do discente, vejamos:

Figura 3: Escrita do terceiro aluno.



Fonte: Da pesquisa.

Na figura 3, observamos uma escrita alfabética, semelhante a dois, porém o aluno três traz referências que não foram observadas pelo aluno dois, como por exemplo, o nome da formiga “Felipe”, e que a formiga cantava de noite e durante o dia trabalhava, fazendo uma referência de ação e tempo, no contexto. é compreensível, que a reescrita carrega marcas do autor, que estão ligadas à sua experiência de vida, criando novas compreensões e um novo texto, que traz marcas do original, mas que perpassa atemporal pelo novo autor.

Nesse ponto, o professor pode propor uma leitura em pares, para que os alunos possam trocar experiências de escrita, estabelecendo um sentido que não está somente na produção final do texto, mas é reproduzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte, a compreensão ocorrerá na medida em que se constitui o processo de leitura-escuta.

Uma estratégia de reflexão sobre a escrita, para que o autor pense no leitor que irá receber o seu texto, é a troca entre pares, o professor

pode sugerir que as crianças troquem entre si os textos que fizeram para que colegas leiam e falem o que entenderam. Desta forma, o aluno/escritor observa o comportamento de um leitor real, o que irá auxiliá-los, depois na compreensão do contexto de produção, e se tornarão capazes de perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve. E como, a escolha do gênero que será produzido depende exclusivamente do que precisam, dizer, pois sempre haverá um gênero textual que melhor se adapta a sua intenção.

Ressaltamos, que o projeto propõe a participação de todos os alunos na autoria, produção, revisão e reescrita dos textos, levando em consideração a participação dos alunos que estão ou não escrevendo dentro de uma base alfabética, pois a principal meta é o protagonismo deste que está atuando dentro do seu próprio processo de alfabetização. Acreditamos que mesmo sem grafar convencionalmente um texto, eles são capazes de reproduzirem na linguagem escrita, aquilo que já expressam na linguagem oral, o fato da criança não escrever convencionalmente ainda, não a impede de produzir textos, desde que lhe seja permitido grafá-los a partir a sua hipótese de escrita, e desta forma avançar para o domínio competente das habilidades esperadas na escrita convencional, que conforme Soares (1999), demanda, assim:

“[...] desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre determinado assunto, e de caracterizar o público como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. Além disso, as habilidades de escrita, tal como as de leitura, devem ser aplicadas diferenciadamente à produção de uma variedade de materiais escritos: da simples assinatura do nome à elaboração de uma lista de compras até a redação de um ensaio ou de uma tese de doutorado.” (SOARES, 1999, p. 70).

As reflexões a cerca da escrita se darão a partir das circunstâncias que serão criadas para que o sujeito-autor desenvolva ações com e sobre a linguagem e o seu uso dentro das práticas sociais em que está inserido. Tecendo assim, contribuições para que seja incentivada a prática de produções de textos nas séries iniciais do ensino fundamental.

A culminância do projeto ocorrerá ao final do ano letivo de 2022, nas 37 escolas do município que possuem anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, turmas de 1º ao 5º ano, dialogando com as especificidades de cada turma de alunos. Em nossa análise, ao todo foram 39 turmas de 1º contempladas com o projeto, todas sob orientação de realizar um e-book digital com as produções de cada turma, que ficará exposto na biblioteca da escola, para consultas e apreciações futuras de suas escritas, e realizamos a análise detalhada de três alunos de uma turma do 1º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brevemente dialogamos, neste artigo, sobre os entrelaces do projeto Eu sou Escritor, no ciclo de alfabetização, enfatizando a discussão sobre a produção de texto como prática social e alfabetizadora. Como vimos, os documentos oficiais e autores renomados que discutem a questão, à luz de evidências e pesquisas, dão suporte a esta prática educacional, que propõe considerar a produção textual como recurso e instrumento no processo alfabetizador, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e sua progressão nas etapas posteriores de ensino.

A prática de leitura e escrita no ambiente escolar podem ser vistos como uma atividade habitual, que está preconizada nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, muitas vezes a perspectiva que conduz esses processos ou o propósito para o qual estão sendo realizados, restringem-se a processos mecânicos, sem protagonismo. Nessa perspectiva, o trabalho com a produção textual deve ser organizado a fim de que os processos de compreensão, interpretação, criticidade e posicionamento do sujeito leitor diante do texto lido e escrito, se performatize e ganhe espaço nas práticas sociais.

Fruto de um trabalho árduo que é a alfabetização em um contexto “pós pandêmico”, o convívio diário em sala de aula evidencia as dificuldades, mas também as evoluções no processo de aprendizagem.

Contudo, a limitação deste trabalho evidencia -se que é preciso promover estudos com maior acompanhamento de dados e em diferentes campos sociais em que a escola esteja inserida, sabendo que o letramento é influenciado pelas possibilidades linguísticas do contexto social em que atua.

Com a presente análise do projeto e uma amostragem dos frutos produzidos, espera-se ter colaborado para o desenvolvimento de novas pesquisas que contribuam com uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. de C. ARAPIRACA, Mary. **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização.** Salvador, EDUFBA, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global. 2014

COSCARELLI E RIBEIRO, C. V. e A. E. (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3ª edição. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

FARIAS, A. C. S. **Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização /** Ana Cristina Santos Farias, Fátima Aparecida de Souza. - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019. - 59 p. : il.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, T. S. **Métodos de pesquisa.** Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Orgs.). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:. Acesso em: 27 nov. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS e MARCONI, E. M. e M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL. L. F. V. **A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.** In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C (Org). Reflexões sobre

práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010

MACEDO, M. do S. A. N, Cruz, F. A. M. de O. **A análise dos níveis de escrita e produção de texto de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas da Região das Vertentes.** Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), 2009. Relatório final de pesquisa. Minayo, M. C. S. et al (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

MARCUSCHI, L. A. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil: Uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola.** São Paulo: FTD, 1995.

ROCHA, G; MARTINS, R. M. F. **A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa.** Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 977-1000, 2014.

SILVA, M. do C. **Práticas de alfabetização no ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita. Caxambu/MG, 2008.

SILVA, SILVA, J. F. **Avaliação formativa: pressupostos teóricos e práticos.** 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SOARES, M. B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** In: ZACOUR, E. (org.) A magia da linguagem. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 jan 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Acervo Digital Unesp. Fev., 2004a. p. 96-100. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/0_1d16t07.pdf>. Acesso em 28 nov 2022.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Rev. Bras. Educ. 2004b, n. 25, p.5-17. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em 28 nov 2022.

THIOLLET, M. **Metodologia da Pesquisa - Ação.** São Paulo: Cortez. 1986.

GT 10

**AFRICANIDADES E
AFROBRASILIDADES,
LINGUAGENS E
LETRAMENTOS**

**MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE DA SILVA
MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES**

Coordenação

APRESENTAÇÃO

“Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”. Ao abrir este prefácio com um adágio africano, afirmamos a perspectiva do ‘Grupo de Trabalho 10: Africanidades e Afrobrasilidades, Linguagens e Letramentos’. É preciso recontar as histórias, alargar nossas trilhas para rompermos com a histórica única que subalterniza, estereotipa, silencia corpos-memórias.

Este GT tem o objetivo de reunir pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que reflitam sobre práticas de alfabetização, linguagens e letramentos mediadas pela cultura afro-brasileira e africanidades; Registros de Afroletramento e a visão de currículo para a diversidade multicultural; Trajetórias e registros do letramento ao afroletramento, (re)significando a contribuição negra para o repertório cultural brasileiro, desde os pressupostos teóricos, até as obras literárias de dicção étnico-raciais

A semente de uma escola antirracista se materializa na valorização de estudos que vislumbrem estratégias pedagógicas que se apropriem do afroletramento para além da inclusão de temáticas africanas nos conteúdos interdisciplinares e na rotina escolar. Dessa forma as expressões de linguagens ou as práticas de letramento do eu lírico para a construção de uma identidade negra. Literatura e poesias entre africanidades e afrobrasilidades. Práticas escolares de conscientização sobre a identidade negra por meio dos usos da escrita alfabética são questões mobilizadoras no grupo de trabalho. O artigo “Afroletrar: uma perspectiva antirracista” coaduna com a proposta em tela, ao trazer a discussão sobre a contribuição do afroletramento na promoção da educação antirracista, dentre outras questões relacionadas a temática.

Assumimos a perspectiva Sankoka, este símbolo adinkra do povo Akan[África Ocidental], que também manifesta ideias através do provérbio: ‘volte e pegue o que esqueceu’. Esta tradição oral nos ensina que devemos aprender com o passado, entender o presente e construir o futuro. Assim, as relações étnico-raciais precisam ser reescritas neste tempo e como perspectiva de semear uma educação antirracista, de uma sociedade biofílica e transformadora.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.024

AFROLETRAR: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

MILLENA DE AZEREDO LOPES VENTURA¹
REJANE MARIA PEREIRA DA SILVA²

RESUMO

Em evidência desde as primeiras reivindicações do Movimento Negro, a educação formal configurou-se como agenda de luta de grande valia tendo em vista dirimir os racismos estrutural e estruturante que resultaram do sistema escravizatório implantado no Brasil. Com a promulgação da Lei 10.639/03, a obrigatoriedade de implementação de uma educação para as relações étnico-raciais assume uma posição de evidência na luta pela igualdade e equidade de grupos étnico-raciais. Contudo, observa-se que há barreiras para a efetivação de uma educação antirracista. Diante desse quadro emerge o seguinte questionamento norteador deste trabalho: “A implementação do afroletramento contribuirá para promoção de uma educação antirracista?” que tem como objetivo: verificar possíveis contribuições do afroletramento na construção identitária de indivíduos. O embasamento teórico ficou por conta de Eliane Cavalleiro (2006), Nima Lino Gomes (2012;2017), Petronilha Gonçalves (2019), Kabengele Munanga (2003;2022), Assante (2009;2014), Denise Botelho (2010), entre outras e outros. Este trabalho apresenta como opção a metodologia qualitativa, em virtude da preocupação do estudo com a posição eurocêntrica de ensino adotada no sistema educacional brasileiro que exclui e invisibiliza os diferentes. Através da pesquisa explicativa, buscar-se-á compreender a contribuição do afroletramento na promoção da educação antirracista, tendo em vista que o racismo como elemento

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, milena.ventura@ufpe.br;

2 Doutoranda do Curso de Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP, rejane.2020801063@unicap.br;

estrutural e estruturante atua na manutenção da educação hegemônica. Combater o racismo, conscientizar as pessoas do papel que devem assumir na mudança de seus contextos é papel da escola, dessa forma implementar o afroletramento assume, no mínimo, a possibilidade de vislumbre de uma sociedade igualitária em direitos e oportunidades.

Palavras-chave: Afroletramento, Educação antirracista, Relações étnico-raciais, Leis 10.639

GT 11

**PRÁXIS PEDAGÓGICA,
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
MULTILETRAMENTOS**

FABRÍCIA PEREIRA TELES

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Não foi nada fácil a realização do CONBRALE em sua 4ª edição. E parte significativa dos desafios enfrentado por este evento tem relação direta com o descaso de um governo federal que pouco reconheceu o nascer e o estabelecimento de uma crise sanitária que maltratou e cessou quase 700 mil vidas, em todo país. É lamentável!

Mesmo assim, ousamos realizá-lo! Isto porque mais do que nunca é preciso discutir sobre Alfabetização, Linguagens e Letramentos, especialmente a cultura escolar em tempos de pandemia. Nesse projeto de discussão, o Grupo de Trabalho Práxis Pedagógica, Forma Formação de Professores e Multiletramentos, propõe discussões que nasceram do atravessamento da crise sanitária vivida por todos nós, como também o levante de debates pertinentes e provocativos para o nosso meio educacional.

Portanto, neste bloco de artigos do GT 11 discute-se as dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação de Jovens e Adultos – EJA - no processo de ensino e aprendizagem, no contexto presencial e online, durante a pandemia da COVID 19.

Numa linha mais provocativa e de resistência, trata sobre as teorias e metodologias antissexistas utilizadas pela coletiva autônoma Oitava Feminista na busca pela formação de profissionais da educação infantil pública e privada no município de Niterói. E ainda, nesse contexto da educação infantil, sua beleza e estética, fala-se sobre arte contemporânea e sua dimensão lúdica.

Em destaque nesse GT temos a discussão sobre formação de professores. Nesse caso, apresenta-se uma proposta de formação continuada para professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino em diálogo com suas práticas e vivências pedagógicas, fundamentada nos conceitos de alfabetização e letramento; o processo de formação do professor e da professora da Educação Superior no âmbito da constituição de seus saberes; e, também a discussão do processo de formação de professores.na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa.

Desse modo, as discussões e diálogos abordados nos artigos desse GT constituem marcas da nossa resistência e persistência em lutar e acreditar na educação no nosso país, mesmo vivendo tempos históricos difíceis.

Boa leitura!

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.025

O LÚDICO E OS PROCESSOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA¹
VENYTHYAS COSTA DE OLIVEIRA²

1. INTRODUÇÃO

Pensamos, logo existimos. Criamos, logo transcendemos nossa existência. Quais as relações possíveis entre arte contemporânea, a ludicidade e a educação estética das crianças? E como a docência é pensada para atuar com essa relação pedagógica? A arte caminha a passos largos, passos subversivos e em constante mutação, ao contrário do pensamento pedagógico. As transformações na educação dificilmente acompanham as transformações no pensamento artístico na sociedade. Usarei uma comparação que ouvi dia desses por uma professora de Didática: Imaginemos uma sala de cirurgia há um século atrás. Agora imagine um automóvel há um século atrás. Imagine a arte há um século atrás. Agora imaginem a escola, sua arquitetura e metodologias há um século atrás. Mudou muita coisa? Permitam-me essa comparação para iniciar esse texto, tentando articular as necessidades da arte ser um elemento de maior inserção/atravesamento na educação, que segundo Camnitzer (2016), nem arte, nem educação, é um termo que ainda existe. Vamos abrindo frestas nos muros da escola, deixando a luz passar para encontrar nos professores, nas crianças, na arte, no brincar e na pedagogia possíveis e potentes encontros.

1 Alexandre Santiago da Costa-Professor Adjunto da Faculdade de Educação -UFC. E-mail: santiagoalexandre@yahoo.com.br

2 Venythyais Costa de Oliveira- Aluna do curso de Pedagogia-UFC, Especialista em multiletramentos.

A dimensão estética e o pensamento livre e crítico da criança são atualmente fruto de intensas discussões e debates no campo da Pedagogia da infância. A criança como centro do processo pedagógico, a criança como um ser competente, histórico, ativo (BRASIL/MEC, 2009), cujos processos de aprendizagem devem ser pensados a partir das interações e das brincadeiras, seguindo princípios éticos, estéticos e políticos. Tais demandas curriculares nos colocam grandes desafios de pensar práticas formativas significativas que preconizem uma educação integral, ecossistêmica e holística, pensando no individual e no coletivo.

Os debates curriculares também nos apontam que deve haver nas práticas pedagógicas com a primeira infância o favorecimento de diferentes linguagens e formas de expressão com possibilidade de vivências éticas e estéticas. E nos atuais processos de criação artística há espaço para a ética, estética e política? Os artistas contemporâneos e seus processos criativos estão alinhados com ações estéticas que dialogam com a ética e a política? A arte contemporânea também inaugura novas linguagens, formas de expressão desacomodando e rompendo territórios simbólicos? Você considera a arte contemporânea lúdica e alinhada muitas vezes, com a potente imaginação infantil? Se sua resposta for afirmativa, então vamos considerar a partir de agora esses encontros.

2. O LÚDICO E O BRINCAR COM OS SÍMBOLOS DA ARTE

As brincadeiras e as interações são dois pilares para o trabalho com a primeira infância, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), então a prática pedagógica deve alimentar cotidianamente as crianças de símbolos e liberdade de exploração ativadas pelo brincar e pela arte. Há na prática do educador infantil a necessidade cotidiana de ativar conceitos e a invenção, buscando provocar os sentidos e referências do mundo ao redor da criança, para ampliar, desacomodar e ativar o pensamento infantil. O jogo infantil e suas possibilidades de exploração da criança é essencial nesse contexto de constante busca de sentidos e formação simbólica.

O jogo infantil é alvo de muitas pesquisas e estudos no campo da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia e da Antropologia. Muitos estudos têm no jogo um elemento central de investigação da cultura infantil e do desenvolvimento das crianças. A Pedagogia lança mão de várias teorias e áreas de saberes afins para entender os processos pedagógicos e estruturá-los de maneira a desenvolver uma prática mais significativa e coerente para a formação do indivíduo. Os estudos para entender o jogo

infantil e a sua relação com o desenvolvimento do ser humano, acentuou-se nas últimas décadas como um importante instrumento para se pensar a didática e o currículo escolar para a primeira infância.

Lev Vygotsky reconhece a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, bem como o seu lugar na escola. Para Vygotsky (1998), a brincadeira é uma necessidade da criança, pois ela se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais e a brincadeira, surge do interesse de dominar o mundo. Por isso, a criança age sobre os objetos como fazem os adultos. É com essa relação entre os símbolos do brincar com os símbolos gerados pela arte contemporânea que discutimos as possibilidades pedagógicas dessa potente relação. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas conexões lúdicas muito próximas do pensamento artístico, livre, simbólico e inventivo.

Para o autor, a criança satisfaz suas necessidades (não realizáveis) no brinquedo, indicando a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de uma situação imaginária que possibilita a apropriação do mundo real, sendo a imaginação um processo novo para a criança, que surge da ação.

De acordo com as ideias de Vygotsky (1998, p.125), existe uma distinção entre o brincar da criança e outras formas de atividade – no brinquedo a criança cria uma situação imaginária, que é uma característica definidora do brinquedo. Nesse sentido, o brinquedo envolve uma situação imaginária e é baseado em regras, mesmo que implícitas. Para ratificar a ideia, o pesquisador nos esclarece:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras que tem origem na própria situação imaginária. Portanto todo jogo com regras possui uma situação imaginária. [...] O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.

Segundo esse teórico, no jogo, a criança age de maneira contrária a que gostaria de agir. Sendo assim, o maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo.

Nesse contexto, percebemos que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois ele cria nela uma nova forma de desejo. As maiores aquisições da criança são conseguidas no brinquedo. É no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ou seja, a brincadeira tem um papel fundamental no seu desenvolvimento porque permite que, ao substituir um objeto por outro, ela

opere com o significado das coisas, dando um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos (VYGOTSKY, 1998).

Nessa perspectiva, quando o autor discute a ação das crianças sobre os objetos, afirma que, para a criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado dos objetos, mas, no decorrer do seu desenvolvimento, o significado se torna predominante. E é graças ao campo do significado que uma criança se desloca de um objeto para outro, de uma ação para outra. No brinquedo, predomina o movimento no campo do significado.

Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar como se ela fosse mais velha do que realmente é, pois, ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal, porque agora ela pode ser a “mãe”, e ela procura agir como uma mãe age. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. Assim, ratifica Vygotsky (1998, p.134):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

Conforme o autor, o brinquedo fornece uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. O brinquedo constitui-se no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança se desenvolve essencialmente através da atividade do brinquedo.

Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento. (VYGOTSKY, 1998).

Diante das observações ora explicitadas, percebemos que o brinquedo é um fator muito importante para o desenvolvimento infantil, mesmo não sendo o aspecto predominante da infância. É o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente.

Entender as brincadeiras das crianças é fundamental para possibilitar-lhes que representem os papéis que escolheram para brincar:

brincar de casinha, sendo mãe, pai e filhos, brincando de panelinhas ou de boneca; jogar futebol, saltar, correr, pular; brincar de herói ou bandido, recriando os heróis que fazem parte do seu cotidiano, de sua sociedade. Assim, estamos possibilitando a descoberta e o conhecimento de forma prazerosa, do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a lidar com o respeito mútuo, a divisão de tarefas, a divisão de brinquedos e, a se expressarem, ampliando as suas experiências.

Também merece destaque a atitude do professor, atuando como observador e participante ativo, interagindo com as crianças, conversando sobre as brincadeiras que vivenciaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram, sendo mediador das relações que se estabeleceram e das situações surgidas, entre as crianças e o conhecimento, objetivando um ensinar/aprender significativo, saudável e prazeroso.

Nesse sentido, entendemos que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações: no jogo e, no faz de conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

O jogo tem uma potencialidade em relação à representação social, ao diálogo com as culturas e à subjetividade dos sujeitos. O jogo tem um alto nível de imaginação e fantasia pela transformação dos objetos e da realidade, que Elkonim (1998), chama de “alquimia da fantasia”.

Podemos pensar, então, no jogo, uma forte relação com a arte, já que os dois têm interfaces na simbolização e na representação da realidade e das subjetividades do sujeito, como afirma o autor: *“A base do jogo protagonizado, não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos”*(ELKONIM, 1998, p.67)

Ainda de acordo com o autor, o conteúdo do jogo é proveniente da realidade circundante e os adultos não devem influir, mas fornecer materiais. Tal afirmação une os elementos que constituem o objeto deste trabalho de pesquisa, no qual o ensino de arte para crianças apoia-se no lúdico e na mediação para o ato criador. As atividades humanas, o trabalho, as relações pessoais e a subjetividade exercem uma influência determinante na atividade lúdica da criança.

Javier Abad molina (2016) trata essa relação como um grande potencial de criação e fomentação de desenvolvimento da capacidade criadora das crianças. As brincadeiras e os jogos livres, bem como as instalações de arte contemporâneas transmitem uma simbologia que conecta com

o pensamento infantil. As crianças exercitam seu pensamento simbólico, manipulando através do brincar livre com objetos e materialidades artísticas planejados pelo educador. As instalações inspiradas em obras contemporâneas e planejadas como um cenário lúdico para a exploração das crianças são mediadores das relações e das descobertas das crianças.

A criança manifesta uma simbologia através de sua exploração lúdica com os objetos e suas ações corporais, antes de expressá-la por meio das palavras. Os objetos, segundo Abad (2016) são mediadores na relação não-verbal e nas ações corporais de exploração. Daí a importância de uma prática pedagógica sobre o brincar livre com objetos e cenários inspirados em processos da arte contemporânea.

3. INFÂNCIA, ARTE CONTEMPORÂNEA E O LÚDICO

Então nos perguntamos: quais as relações possíveis entre o lúdico, a docência na educação infantil e processos artísticos contemporâneos frente às novas demandas curriculares e às pedagogias da infância? Quais os atravessamentos e transversalidades na educação estética da primeira infância com o lúdico e os processos artísticos contemporâneos? A ludicidade e a arte contemporânea encontram um rizoma epistemológico de fomentação de ideias pedagógicas e processos didáticos para o trabalho com a arte e suas linguagens no contexto da educação infantil.

A *pedagogia da participação*, que é um novo paradigma pedagógico em contraposição à pedagogia da transmissão (FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2013), alinha-se a processos de investigação, de escuta atenta, de ampliação cultural, do trabalho com múltiplas linguagens, da experimentação e expressão, do protagonismo infantil e da imaginação criadora.

Há novas proposições na atualidade no que tange à função e posição da arte na educação das crianças, com intensas provocações e intensificações da relação das crianças com a arte produzida na contemporaneidade. A pedagogia da pergunta relacionada com os processos filosóficos na busca de processos educacionais mais críticos e questionadores de nossa existência humana, e que encontra na curiosidade infantil e nos processos artísticos contemporâneos um manancial de possibilidades pedagógicas que desacomodam, estranham, desequilibram e recriam através da imaginação criadora novos mundos carregados de possibilidades simbólicas e transformadoras do ponto de vista da formação humana. Percebemos, então, um atravessamento fértil com a epistemologia do saber filosófico.

As crianças nos mostram seu olhar para o mundo como poetas e filósofos. A imaginação e a curiosidade infantil não têm limites. Nós que impomos limites e cerceamos suas viagens lúdicas e criativas. Trabalhar arte com crianças atrelado ao pensamento filosófico permite que amplie-mos a imaginação e a curiosidade em um processo formativo que adiciona repertórios culturais e suas múltiplas formas de comunicação e apropriação de si e do mundo.

A arte contemporânea traz a possibilidade do trabalho com linguagens diversas. Essas linguagens artísticas traduzem, com base nas expressões individuais e coletivas das crianças, um processo motivador, simbólico e lúdico. Parafraseando Walter Benjamim (1984), que indaga sobre essa linguagem fruto de experiência significativa e libertadora, perguntando ainda *como recuperar a experiência original pura, não contaminada por uma forma instrumental de ver e se relacionar com o real? Como encontrar algo parecido com uma “infância da experiência”? E como relacionar essa “infância da experiência” com a linguagem?*

Na escola da infância, a arte pode e deve ser entrecruzada com outras áreas do conhecimento. Vislumbremos o trabalho com arte atravessado pela filosofia e pela arte contemporânea. Segundo Barbieri (2017), a arte contemporânea opera em um campo sem fronteiras, por suas múltiplas possibilidades de ação e apresentação. Há uma transgressão na arte contemporânea similar ao pensamento criativo e livre da criança? Os processos contemporâneos de criação artística dialogam com o universo das crianças, pois perguntam sobre tudo e não estão preocupados com as fronteiras entre as linguagens.

A pedagogia da pergunta, o exercício constante da reflexão, gera um processo pedagógico potente para a educação estética e a investigação e experimentação das crianças. As propostas curriculares oficiais para a educação infantil (DCNEI: 2009/ BNCC: 2017) apontam para o trabalho pedagógico a partir de três princípios: éticos, estéticos e políticos.

As crianças, cotidianamente, trazem questões de suas vidas e do mundo que as cercam. Transformam em teorias criativas suas perguntas. O que fazemos com tantas perguntas e teorias? Observamos nas suas expressões plásticas (desenho, pinturas, esculturas, entre outros), no seu jogo dramático e nas suas expressões corporais e musicais narrativas que vão contando sua trajetória pelos devaneios e conclusões advindas do seu pensamento e imaginação criadora. Como catalisar esse processo, como forma de ampliar essas teorias e imaginação? E, parafraseando Rubem Alves, estamos oferecendo às crianças escolas que são gaiolas ou escolas que são asas? Prendemos o seu potencial criativo e imaginação em uma

grade curricular de conteúdos artificiais e sem sentido, ou oferecemos asas para voarem alto com sua imaginação?

4. CALEIDOSCÓPIO DE LINGUAGENS: DOCÊNCIA EM ARTE COM AS INFÂNCIAS

Quando falamos de arte contemporânea e de brinquedo, falamos da inteireza de ser educador e de suas práticas pedagógicas com as infâncias e acrescentamos a fala de Ostetto (2004):

Pólos de competência e compromisso, o pólo da sensibilidade- que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia-a-dia. Novas paisagens subjetivas . (p.12)

A arte e a ludicidade vêm sendo preteridas em favor de conhecimentos e de fatores pragmáticos na evolução da humanidade. Um dos males da nossa sociedade, imersa na condição pós-moderna, é a angústia da própria condição humana. Os escapes dessa angústia só são sentidos e saboreados por poucos, consistindo em um privilégio dos que dispõem de ócio. O ócio, que segundo o Filósofo Domenico de Masi é extremamente necessário e criativo e precisa ser estendido a todos, como uma tentativa de devolver ao homem sua natureza lúdica e não apenas racional e pragmática. O ócio possibilita significativos processos criativos em arte. Isso me remete ao tempo na prática dos professores da educação infantil, um tempo racional, robotizado e inflexível, sem espaço para a criatividade e para o desejo que foge às “GRADES” curriculares.

A arte nutre a humanidade de uma gama de saberes, que muitas vezes o intelecto não consegue expressar. Segundo Barbosa (1991):

A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas.(p.12)

A arte possibilita a transcendência da realidade imediata, destruindo a objetividade das relações sociais pré-estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência, o renascimento da subjetividade rebelde. Parafraseando Nietzsche (2002), há que se planar sobre as cabeças

humanas o “belo” e o cruel, para vislumbrarmos as mais altas esperanças de um futuro feliz, para podermos finalmente respirar liberdade e ter a possibilidade para a expressão de nossa cultura e subjetividade. A arte contemporânea traz esse desacomodar e desaparecer essa racionalidade que tomou conta das nossas práticas com as infâncias. Transpomos pedagogias europeias sem historicizar e contextualizar tais práticas, embarcando em modismos pedagógicos, deixando nossas práticas uma esquizofrenia pedagógica, alternado práticas tradicionais e inspirações da moda.

Então, a arte contemporânea, como relata Ioponte (2013) a arte contemporânea pode potencializar a docência na educação infantil como prática de criação? Já o lúdico é necessário para que o homem se torne capaz de conhecer e modificar o mundo, em um processo dialético e de aprendizagem. Mas a arte também é necessária pela subjetividade e simbolismo que outorga às experiências humanas, em um movimento de uma “possível utopia”, tencionando o que se tem de felicidade e o que se poderia ter, como escreve Linhares (1999):

O trabalho com a utopia é, necessariamente, um campo tenso, onde se trabalha o que se vê do real do modo como ele se apresenta hoje e seus possíveis. Isso quer dizer que quando se mira a fantasia, o desejo, o sonho, também se está criando um campo de tensão entre o não-ser-ainda dessa “realidade” e o que temos hoje. Está se lidando com o progressivo e o regressivo. Como pares mínimos, indissoluvelmente ligados e que se mostram a tessitura do que é cultural e do que é estrutura. (p.38)

Tal reflexão de Linhares é muito similar ao que apontam as ideias do dramaturgo Bertolt Brecht (1990), que versa sobre uma arte em que seus espectadores entendam que sua situação social é um estado provisório e não uma realidade instituída e intrínseca à sua vida, mas com possibilidades de mobilidade. Esse pensamento está relacionado à formação ludoestética das educadoras infantis que têm na mobilidade de suas práticas uma possibilidade de reflexão e de mudança. A ludicidade, entendida também como processo desvelador do ser humano, se relaciona com a arte nessa mobilidade das subjetividades docentes para o trabalho com as infâncias.

Nietzsche (2002) também colabora nessa perspectiva com a ideia de vontade de potência, um devir, almejando a uma cultura que estraçalhe subjetividades em uma experiência estética “cruel” e marcantemente

simbólica, onde “eterna é esta vida como ela é: um devir, vir-a-ser. Uma vida além deturpa a eternidade da existência enquanto transformação contínua nesta realidade, sem subterfúgios transcendentais” (Nietzsche, 2002:16). Segundo o autor, mais um século de extrema racionalidade e livros, e a humanidade cheirá mal. Ele coloca ainda que precisamos sair da condição de miseráveis culturais e usar a arte em seu sentido mais lúdico e transformador, plantando as mais altas esperanças no ser humano.

O educador que joga e faz arte é aquele que abre a janela para o mundo, pinta, canta ou representa a beleza ou a crueldade, mas não está fora deste mundo, está inserido, por isso, transborda seu sentimento de luta, de apatia, de felicidade, de tristeza...

Certa vez, um general, ao visitar uma exposição do pintor Pablo Picasso, ficou horrorizado com como um artista tão renomado pintara um quadro tão horroroso e de inspiração tão mórbida. O quadro a que o general se referia era GUERNICA, e o pintor responde: “eu não fiz tal monstruosidade, você fez”.

Percebo, então, que a ludicidade preconizada pelo brincar e pela Estética trazem percepções do mundo para esse educador que são os alicerces da sua prática docente. Como relatou Marilena Chauí, a arte, e estendemos tal ideia para o brincar, são formas de saberes sensíveis e expressivos de intrínseca relação afetiva. É também pelo brincar e pela arte que professores e crianças apreendem e resignificam o mundo percebido ao seu redor. Entendemos, então, que ambas teorias trazem o conteúdo expressivo e subjetivo que a prática libertadora e lúdica propõe, contrapondo-se a práticas excludentes e sem significado. Costa (2007) ressalta:

A brincadeira talvez seja o paradigma mais expressivo da problemática relação criança/escola posto que se realiza sob o signo do precário, efêmero, mutante e como tal escapa a toda tentativa de normatização pedagógica que vise estabilizá-la(...) As crianças porém deliberam sobre seu uso a partir das perguntas que fazem a este mundo e não a partir das respostas que ele lhes dá. (p.57)

Desde a formação inicial do educador, nos cursos de licenciaturas, há uma inexistência dessa dimensão crítica e estética. O desenho curricular dos cursos de formação docente não prioriza esses elementos férteis e potentes na constituição do educador. As dimensões filosófica

e estética nutrem a formação docente com saberes que extrapolam a medieval racionalidade técnica da pedagogia.

Pensar a docência em arte com crianças é refletir também sobre esse educador, suas experiências, o quanto sua profissionalidade está atrelada a esses processos, e essa mediação com arte contemporânea e o lúdico. Sabemos das fragilidades da formação estética dos educadores de crianças nos cursos de formação inicial. Os saberes curriculares atrelados à educação estética dos docentes é fruto de intensos debates acerca da atenção mínima dada para esse aspecto da formação docente.

De acordo com Gruppelli (2013) e sua experiência em cursos de licenciatura, a autora questiona sobre o lugar da arte na formação docente:

Diante dessas situações e cenas vividas com alunos de diferentes licenciaturas em aulas de Didática, continuo indagando: de que é feita a docência presente nas escolas e nos cursos iniciais de formação docente, em especial no âmbito das licenciaturas? Há espaço para criação e invenção na docência e a produção de modos de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino em que a criação e a abertura do pensamento estejam mais presentes? (p.7).

Comumente o corpo, a arte, o lúdico, os saberes sensíveis são relegados em detrimento da engenharia pragmatista da racionalidade técnica da formação docente. Então, como podemos pensar em uma docência que possibilite uma omnilateralidade formativa, onde os educadores ao transformarem suas práticas pedagógicas também se transformem, uma vez que, como diz Vygotsky (1989), o homem, ao criar instrumentos para transformar seu trabalho, também se transforma? Pensando como as experiências com os processos artísticos contemporâneos e o pensar filosófico no trabalho com as crianças também criam experiências formativas na docência.

A ampliação cultural advinda das pesquisas, investigações e experimentações para criar metodologias e proposições pedagógicas são em essência um mote formativo. A educação estética desse educador para promover processos em arte com as crianças é revelador de um necessário mergulho no pensar filosófico e artístico proporcionado pela arte contemporânea. Nesse ínterim, as experiências com a arte contemporânea são importantes trilhas de formação. A partir de Gruppelli (2013):

É importante destacar que estética, aqui, é entendida de uma forma mais ampla, não se restringindo a algumas

atividades artísticas, mas aos modos de vida, à própria existência. Olhar e pensar a docência esteticamente, como uma “obra de arte”, é de alguma forma assumir uma cena docente feita de dificuldades, dissonâncias, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, incertezas, conquistas, sucessos. E aí podemos dizer que a docência pode, sim aprender muito com os artistas (...) parafraseando o filósofo Nietzsche “o que devemos aprender com os artistas, se pensamos com ele que queremos ser *os poetas autores de nossas vidas* (p.9).

Segundo Cunha (2021), a docência em arte deveria ter a arte do nosso tempo como propulsora de nossas concepções pedagógicas. A arte contemporânea e seus múltiplos processos de investigação inspira e reverbera em muitas práticas pedagógicas com a primeira infância. A partir das vanguardas, artísticas que romperam com a arte da tradição que se baseia na exacerbação da técnica, representação da realidade, suportes e narrativas, há uma grande ruptura também no modo como nos relacionamos com as obras de arte, como objeto e como relação. Outrora, tínhamos uma atitude passiva frente a arte, contemplativa, de veneração a genialidade da supremacia da arte. Os processos atuais em arte inauguram relações ativas, participativas e críticas em face da produção em arte, práticas estas que desacomodam e desestabilizam um pensamento pedagógico tradicional e conservador, conteudista e fragmentado, coalisão com o currículo neotecnicista que comumente percebemos nas escolas brasileiras.

Para a docência com crianças é necessário considerar a experiência estética como uma experiência vital e sensível em que se perde a distância entre imaginação e realidade, e em que se aceita um mundo do sentido por via lúdica, e como diria Larossa (2021), uma experiência que necessita de criação, de parar para olhar, parar para escutar, sentir mais devagar, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece e cultivar a arte do encontro.

A docência deve escapar da regularidade, da estabilidade e da determinação, preconizadas pelo planejamento racional com lógica discursiva e da regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares. O aprender pela experiência estética deve levar o futuro educador a algo externo a essa racionalidade, que, em termos pedagógicos, materializa-se em um conjunto de práticas de ensino e se legitima na articulação de uma série de saberes, colocando em xeque as propagandas da objetividade e

eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa na atualidade.

Segundo Vecci (*apud* HOYUELOS, 2020) a formação desse educador de crianças:

Deveria não esquecer nem a beleza, nem a estética, porque corre o risco de não reencontrá-la mais, de considera-la um aspecto marginal e de não vê-la nos olhares das crianças (...) anulando assim, uma possibilidade de bem-estar psíquico e de esperança para o futuro (p.19).

Portanto, apresentar a formação humana como uma obra de arte é preconizar a estética como uma formação de vida, sendo os valores estéticos a se constituir como a forma a que se configura a transformação da vida. Vilela (*apud* PAGNI, 2014) enfatiza que há nesse processo um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se: a partir de um conjunto de práticas culturais e significativas através das quais se delineiam as suas regras de comportamento, existe a possibilidade de modificar-se e de transformar seu ser, isto é, de fazer da vida de cada um uma obra de arte.

Há a necessidade de considerar na docência em arte processos atrelados aos mecanismos e engenharia da produção artística contemporânea, como os processos de miscigenação das linguagens tradicionais como desenho, pintura, escultura e gravura. De acordo com Cunha (2021), a docência deve preconizar em seu trabalho pedagógico a **mestiçagem** (dialogicidade entre linguagens) que de forma dialógica deve conversar e produzir múltiplas formas de expressão na produção das crianças. O educador deve ainda considerar as materialidades e suportes que abarquem a imaginação e a criatividade infantil. O imaginário infantil deve encontrar nos materiais e nas materialidades que inspiram, um suporte para a criação. É importante que os docentes também criem situações disparadoras para a criação. Um material, em si, não gera produção artística.

É necessária a ampliação de repertório das crianças, estudo de técnicas e suportes diversos, fruição com produções e artistas diversos. Há na arte contemporânea vários artistas que transformam suportes e transgridem o uso de objetos cotidianos. Percebemos aí uma relação do imaginário e do pensamento lúdico da criança com tais artistas. Chamamos de jogo simbólico esse jogo da imaginação, da representativa, que, segundo Vygotsky (1989), age para satisfazer as necessidades imediatas impostas pela realidade, onde uma vassoura se transforma em um cavalo. O lúdico se torna então um dos elementos centrais de relação

desse processo do trabalho com as infâncias e a arte contemporânea, como assinalam Abad & Velasco (2011):

Y si el arte es un acto de sustitución o transformación intencionada de la realidad para operar eficazmente en un mundo reinventado (por necesidad o placer), el juego ensaya también esa misma realidad reversible con un amplio margen de error que posibilita el vaivén entre lo real y lo ficticio, ya sea tangible o inmaterial. Aunque el fin del arte no sea la creencia o producción necesaria de la satisfacción, el juego puede ser la esencia de la práctica artística pues escapa de la obligación y el mandato, siendo motor de vida para el artista que juega o para el jugador que crea en el ámbito artístico que también es educativo (p.2).

Os artistas contemporâneos, muitas vezes, no seu processo criativo, usam desse jogo lúdico, segundo Ka “o artista reconhece, assim nas coisas do mundo, possibilidades de criação” (*apud* CUNHA, 2021, p.11). É uma “apropriação” que muitos artistas contemporâneos usam como uma linguagem poética que expõe narrativas sobre si e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É neste diálogo que identificamos na docência em arte com crianças possibilidades dos processos contemporâneos com a infância. Uma infância investigativa, exploradora, lúdica e protagonista, em uma fase da vida em que somos abertos à descobertas, experimentações e invenções, livres dos filtros castradores e repletos de julgamentos. E o pensamento artístico contemporâneo e o lúdico como práticas e processo pedagógico se configuram como importante aliado na promoção de “infâncias” mais livres, plenas e felizes.

Acreditamos que a arte e o pensamento lúdico, atravessado pelo brincar, vão criando fluxos inventivos e atravessando as infâncias com várias narrativas (artística, literária, corporal, entre tantas) que vão ampliando suas possibilidades simbólicas e sua imaginação criadora.

Acreditamos em processos cuja arte contemporânea e o brincar possam contribuir com os processos da educação, como dispositivos de mediação, encharcando a pedagogia de processos mais criativos e mobilizadores das subjetividades. A pedagogia pode fugir de discursos prescritivos e formalizadores e confluir com as provocações dos processos contemporâneos da arte, uma reinvenção da arte de ensinar, como

diria Larossa (2018), uma artesanía humana. E como inventa o poeta Manoel de Barros, nós, e as crianças não devemos ser da informática e sim da “ invencionática”.

REFERÊNCIAS

ABAD, Javier & VELASCO, Ruiz de. **El juego simbólico**. Barcelona. Graó, 2011.

_____. **Lugares de juego y encuentro para la infancia**- Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71. Páginas 37-62. Espanha, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2017.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Summus Editora, 1984.

BRASIL/ MEC. **DCNEI-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Lisboa: Editora do Porto, 1957.

CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. In: GRUPO DE EDUCACIÓN

MATADERO MADRID. **Ni arte ni educación: uma experiencia em la que lo pedagógico vertebrata lo artístico**. Madrid: Catarata, 2016.

COSTA. Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**. Fortaleza; Edições UFC, 2007.

CUNHA, Susana Vieira da. **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk,2021.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Morchida Tizuko (Org.) **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre; Penso, 2013.

GRUPPELLI, Loponte L. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Revista EPAA**. Dossiê Formação de Professores e práticas culturais. Vol.21. Número 25, 2013.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Ed. Phorte, 2020.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

LINHARES. Ângela Maria Bessa. **O pensamento criador**: processos criativos na crítica da cultura. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY. Lev. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1989a.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.026

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

MÔNICA FARIAS ABU-EL-HAJ¹
MARIA MAIARA SOUSA PATRICIO²
RAQUEL SIQUEIRA DA SILVA³

RESUMO

O trabalho apresenta os resultados parciais da primeira etapa do projeto de extensão “Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente da escola pública”. O objetivo do projeto é desenvolver uma proposta de formação continuada para professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino em diálogo com suas práticas e vivências pedagógicas, fundamentada nos conceitos de alfabetização e letramento. O projeto nasceu da nossa atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola do município de Fortaleza e foi concebido a partir de um convite feito pela própria gestora da instituição diante dos desafios que permeiam os processos de alfabetização das crianças na rede pública de ensino. O projeto compreende duas grandes etapas: 1. O desenvolvimento da formação docente, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da alfabetização na perspectiva do letramento (SOARES, 2020, 2018, 2005; MORAIS, 2019, 2012) e; 2. A elaboração de uma proposta de alfabetização pelas próprias professoras da escola, como resultado do processo formativo, a ser aplicada em suas turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental. O trabalho em pauta

1 Professora do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE, monica.farias@uece.br;

2 Graduada do curso de pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, maiara.patricio@aluno.uece.br;

3 Graduada do curso de pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, raquel.siqueira@aluno.uece.br;

apresenta os resultados parciais da primeira etapa do projeto, relativos aos sete encontros formativos realizados junto às professoras do ciclo alfabético. Dentre outros resultados, aponta para o valor da escola enquanto espaço privilegiado de formação docente, isso ocorrendo em função das discussões teóricas se darem em diálogo com as práticas de alfabetização que as professoras desenvolvem em sala de aula.

Palavras-chave: Formação continuada, Professor alfabetizador, Práticas de alfabetização.

INTRODUÇÃO

O trabalho descreve os resultados parciais do projeto de extensão intitulado “Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente da escola pública”, cujas ações voltam-se para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para professoras alfabetizadoras que atuam no 1º e 2º anos do ensino fundamental em uma escola localizada no município de Fortaleza. Ao apresentar uma experiência de formação continuada desenvolvida no chão da escola, o trabalho busca apontar para as especificidades dos processos de formação docentes quando trabalhados a partir da realidade escolar de professores e alunos.

Estudos que analisam os resultados dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, a exemplo do PNAIC, mostram a natureza prescritiva de suas ações, visto que partem de atividades pedagógicas desvinculadas do contexto escolar dos professores. Sem desconsiderar o valor de tais programas para a mudança na concepção e práticas de alfabetização dos professores que hoje atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, é preciso considerar que estes se pautam em modelos normativos, voltados para o como fazer e não para o que o professor já faz em sua sala de aula. Assim, o projeto de extensão em pauta nasceu do nosso desejo de trabalhar com uma proposta de formação que dialogasse com as experiências e vivências pedagógicas do professor no espaço escolar. Para desenvolver o projeto, buscamos inicialmente conhecer a breve história das políticas de formação continuada do professor alfabetizador no Brasil e seus impactos nas práticas de alfabetização das crianças.

Desde o final dos anos de 1980 passamos a vivenciar uma mudança substancial na concepção e modo de proceder com a alfabetização de criança, influenciada pelo contato da academia brasileira com obras oriundas de outros países e que passaram a abordar a alfabetização escolar dentro de novos pressupostos teóricos, a exemplo dos estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), dos estudos que discutem o papel das habilidades de consciência fonológica da criança na aquisição do sistema da escrita alfabética (MORAIS, 2019; SOARES, 2018), e dos estudos que defendem o conceito e as práticas de letramento como primordiais ao aprendizado da língua escrita. (SOARES, 2018)

Todos esses trabalhos se mostraram de grande valia para uma outra forma de pensar e proceder com a alfabetização na educação infantil e

anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar os documentos oficiais que descrevem os propósitos e metas das políticas nacionais de alfabetização nas três últimas décadas, dois aspectos chamam atenção. O primeiro se refere à adoção de uma concepção de alfabetização mais abrangente, interligada ao conceito de letramento. O segundo, à implantação de uma política de formação continuada para os professores alfabetizadores.

Inserida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, as políticas de formação continuada do professor alfabetizador teve início de forma mais ampla e sistemática na primeira década deste século, com a implantação do Programa de Formação de

Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2001, seguido do Pró-Letramento, em 2005, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, e do Tempo de Aprender em 2019. (BARBOSA, CABRAL, GOULART, 2022; TEIXEIRA, SILVA, 2022). De acordo com Teixeira e Silva (2022), as referidas políticas podem ser divididas em dois momentos: enquanto o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC possuem um discurso fundamentado no construtivismo, no letramento e na consciência fonológica, o Tempo de Aprender, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (PNA) do governo Jair Bolsonaro retorna ao cenário dos métodos tradicionais de alfabetização, mais especificamente do método fônico.

Morais (2022) observa que tais políticas passaram por uma fase de crescentes investimentos, tanto no que concerne os recursos financeiros quanto pedagógicos, apresentando-se o PNAIC como o modelo mais emblemático deste período de ascensão. Entretanto, a partir de 2018, ocorrem transformações consideráveis na política nacional de formação continuada de professores alfabetizadores, sendo as mais significativas a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a mudança na concepção de alfabetização adotada pela PNA. Assim, as propostas de alfabetização do governo Bolsonaro atuam na contramão do que vem sendo apontado pela teoria da psicogênese da língua escrita e demais programas e ações para a área, deixando de lado toda a discussão acerca das etapas de desenvolvimento que a criança vivencia no processo de aquisição da língua escrita. (BARBOSA; CABRAL; GOULART, 2022, p. 65).

No Ceará a dinâmica da política de formação continuada dos professores alfabetizadores também viveu momentos de ascensão e rupturas. Em 2007 o governo do Ceará, diante das expressivas taxas de analfabetismo das crianças da rede pública de ensino, lança o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), uma política arrojada de combate ao fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. A despeito

das críticas que desde cedo alguns especialistas dirigiram ao programa, sobretudo quanto à natureza prescritiva de seu material didático e de suas formações continuadas (MORAIS, 2022; OLIVEIRA, ALMEIDA, 2019; COSTA, 2016), o impacto positivo de suas ações sobre os índices de analfabetismo infantil no estado lhe rendeu repercussões nacionais e o crédito de divisor de águas no cenário educacional local.

No transcorrer de seu desenvolvimento, todavia, o PAIC passa por reconfigurações, como a implantação em 2009 do Prêmio Escola Nota 10 e a efetivação em 2019 de um convênio com a organização Nova Escola para a elaboração do novo material didático do programa. Essas duas mudanças refletiam o alinhamento mais efetivo do PAIC com as tendências neoliberais das políticas educacionais: de um lado, o Prêmio Escola Nota 10 consolidava a opção do governo estadual por uma política de resultados, quando a dinâmica escolar passa a viver em função das avaliações externas; de outro, o convênio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) com a Nova Escola, efetivado mais recentemente, demonstra o peso das denominadas PPP (Parcerias Públicos-Privados) no contexto das políticas educacionais. (PASQUALETTE, 2018)

Essas duas mudanças, a nosso ver, provocaram rupturas num projeto de educação que tinha em seu embrião um compromisso com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no ciclo alfabético, pautados que estavam nas novas abordagens de alfabetização da criança e no esforço de implantar uma proposta de formação continuada que oferecesse aos professores subsídios para que enfrentassem a realidade do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Hoje uma das pautas mais recorrentes na fala das professoras alfabetizadoras é a preocupação com as avaliações externas. Para elas, não adianta discutir fundamentos e práticas de alfabetização quando, na maior parte do tempo, precisam priorizar em sala procedimentos e exercícios que preparem os alunos para enfrentar as avaliações externas.

Foi buscando compreender e atuar dentro deste cenário, que desenvolvemos nosso projeto de extensão, voltado para a formação continuada do professor alfabetizador em uma escola da rede pública de Fortaleza. Com previsão de dois anos (março de 2022 a fevereiro de 2024), o projeto compreende duas etapas: a primeira, em andamento desde março de 2022, busca trabalhar com as professoras os fundamentos teóricos e práticos da alfabetização na perspectiva do letramento. Para discutir os conceitos de alfabetização e letramento buscamos dialogar com as obras de Emília Ferreiro (1999), Magda Soares (2020, 2018, 2005), Artur Gomes de Moraes (2019, 2012), Ana Luiza Smolka (2008), dentre outras,

e sempre tomando como referência as práticas e vivências pedagógicas das professoras.

A segunda etapa do projeto, programada para acontecer no ano de 2023, prevê a elaboração pelas professoras da escola de uma proposta de alfabetização a ser adotada em suas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. O trabalho em pauta apresenta os resultados parciais da primeira etapa do projeto, relativa aos processos formativos das professoras alfabetizadoras.

METODOLOGIA

Conforme posto, o objetivo principal do nosso projeto de extensão é o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para professoras alfabetizadoras dentro do ambiente escolar. A proposta surgiu como resultado da nossa atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da rede municipal de Fortaleza localizada em um bairro periférico da cidade. Ao acompanhar nossas atividades do PIBID, a diretora da referida escola nos indagou sobre a possibilidade de realizarmos uma proposta de formação docente dirigida às professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e que propiciasse um diálogo maior entre elas acerca dos procedimentos de alfabetização nesses dois ciclos.

De acordo com a diretora, um dos problemas que a escola enfrenta é a falta de entendimento das docentes quanto às atividades com a língua escrita que devem ser trabalhadas com as crianças na educação infantil e que possam colaborar com os processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto as professoras da educação infantil trabalham orientadas por uma perspectiva de formação integral da criança, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental reclamam do atraso das crianças em relação aos níveis de elaboração da língua escrita, observando que muitas chegam ao 1º ano do fundamental ainda pré-silábicas e sem o devido conhecimento das letras do alfabeto.

Diante desse cenário, iniciamos nossos primeiros contatos com as professoras da escola no mês de outubro de 2021, antes mesmo da aprovação final do projeto de extensão na nossa universidade. A ideia desse primeiro encontro e dos dois outros que ocorreram ainda no ano de 2021, era conhecer o grupo de professores e suas expectativas ante uma proposta de formação no ambiente escolar. Na ocasião a diretora conseguiu reunir no nosso primeiro encontro seis professoras/es que atuavam em diferentes etapas da educação escolar: duas da educação infantil, três do

1º ano do ensino fundamental, duas do 2º ano do ensino fundamental, um professor do 5º ano do fundamental, que manifestava interesse pela alfabetização, e a professora responsável pela biblioteca, conhecida pelo seu trabalho com a literatura infantil em salas da educação infantil. Além desse grupo de professores, contamos com a presença da coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e da própria diretora. Como estávamos no final do ano letivo e a escola precisava se preparar para receber as avaliações externas do Spaece-Alfa⁴, aplicadas anualmente nas turmas do 2º ano do fundamental das escolas da rede pública, a diretora e coordenadora pedagógica sugeriram uma pausa nos encontros e sua retomada no início do ano letivo seguinte.

Passado o recesso escolar, entramos em contato com a direção da escola para definirmos um calendário de reinício dos encontros formativos. Nesse momento, sentimos uma mudança na postura da gestora, já não tão aberta e acessível como antes às formações. Soubemos depois que sua resistência decorria da situação atribulada em que vivia a escola naquele período de retomada integral do ensino presencial, pós-período pandêmico, e da prioridade dada às avaliações de rendimento escolar dos alunos, solicitadas pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de mensurar as perdas na aprendizagem advindas do ensino remoto. Além das avaliações de rendimento escolar, a gestora estava com dificuldade de reunir, em um mesmo dia e horário, tanto os professores da educação infantil quanto os dos anos iniciais do ensino fundamental para participar das formações sem que isso prejudicasse o funcionamento regular da escola.

A essa altura, nosso projeto de extensão já tinha sido aprovado em todas as instâncias da universidade e aguardávamos ansiosas a retomada das formações. Cientes, todavia, da situação que a escola vivia naquele momento, deixamos a diretora a vontade para decidir quanto à continuidade ou não do projeto. A partir de uma conversa aberta com a gestora, a solução encontrada por ela foi reduzir o público alvo do projeto às professoras alfabetizadoras que atuavam com a área de língua portuguesa nos dois primeiros anos do ensino fundamental, duas do 1º ano e duas do 2º ano. Convém observar que a participação do grupo maior de professores nos nossos primeiros encontros, ainda em 2021, foi possível porque à época a escola vivenciava o ensino em regime semi-presencial e, como

4 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará que identifica e analisa o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública (estaduais e municipais).

tal, havia a disponibilidade de tempo maior dos professores para participar das formações.

Ao relatar esses percalços iniciais, desejamos chamar atenção para dois aspectos que desde cedo pautariam nossa relação com a escola. Primeiro que precisávamos adaptar nosso projeto à intensa dinâmica de funcionamento da escola, requerendo que fizéssemos frequentes mudanças no calendário dos nossos encontros formativos. O segundo aspecto tem a ver com a resistência inicial das professoras ao projeto, decorrente, imaginamos, do fato da proposta de formação ter partido de um desejo da diretora e não das próprias docentes. A pouca atuação das docentes nos primeiros encontros refletia a falta de credibilidade que tinham diante do que lhes propúnhamos. Sabíamos que só o tempo e o diálogo com as professoras amenizariam esse sentimento inicial de resistência. Assim, à medida que as formações iam se dando fortalecíamos nossos laços de reciprocidade e de confiança, o que nos permitiu aos poucos conhecer as concepções e o modo como as professoras conduzem suas práticas de alfabetização. Vale ressaltar a presença constante e apoio da nova coordenadora pedagógica da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que passou a acompanhar o projeto a partir de junho de 2022, aos encontros formativos como fator de credibilidade ao nosso trabalho.

No que tange ao perfil social da comunidade escolar, a instituição, localizada em um bairro periférico de Fortaleza, atende a uma população de baixa renda, carente de serviços e assistência social. O relato das professoras alfabetizadoras, da coordenadora pedagógica e diretora sobre as condições de vida das crianças retrata situações de desemprego, violência doméstica e baixa frequência de parte das crianças à escola. Esse quadro de vulnerabilidade, conforme relatam as professoras, requer que tenham um olhar atento e sensível frente aos problemas externos que interferem nos processos de aprendizagem das crianças.

Ao descrever a alfabetização como um processo multifacetado, Magda Soares (2006, p. 20) lembra que a língua escrita não é um meio de comunicação neutro e não contextualizado, mas “profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado”. De acordo com a autora, além da escola valorizar a língua escrita em detrimento da língua oral, tende a rejeitar as práticas linguísticas das crianças das classes populares, vistas como mais espontâneas ou informais, atribuindo-lhes um problema de déficit linguístico e ou cultural. Todo esse contexto demanda dos professores um preparo para além das competências pedagógicas, requerendo que compreendam as

diferenças sociais e culturais como algo legítimo e merecedoras de respeito em sua integridade.

Diante do exposto, descrevemos a seguir os sete encontros formativos realizados ao longo do ano de 2022 e os resultados obtidos. Inicialmente acordados para acontecer a cada quinzena, os encontros têm ocorrido uma vez ao mês. A intensa participação das professoras e coordenadora pedagógica em atividades extras sala de aula, como a organização de eventos comemorativos, aplicação das avaliações mensais de desempenho escolar, participação nas formações continuadas da Secretaria de Educação de Fortaleza, dentre outros, impede, conforme mencionado, o cumprimento sistemático do nosso calendário de atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro encontro formativo com as professoras no ano de 2022 aconteceu no dia 28 de abril, ocasião em que retomamos os propósitos e temáticas da nossa proposta formativa, anteriormente apresentada, e desejávamos ouvir das professoras alfabetizadoras e coordenadora pedagógica opiniões e sugestões quanto ao que lhes propúnhamos. Antes, manifestamos nossa alegria pela oportunidade de estarmos mais uma vez na escola trocando com elas experiências e conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita na rede pública de ensino.

Depois de apresentarmos nossa proposta de temáticas e textos, partindo daquilo que considerávamos importante no debate atual da alfabetização de criança, esperávamos que as professoras e a coordenadora se manifestassem, entretanto, as colocações foram tímidas e pontuais. Aos poucos, soubemos que as professoras não tinham sido comunicadas pela gestora da escola sobre aquele novo encontro conosco. A não participação prévia às professoras, conforme depois apuramos, foi uma forma que a diretora encontrou para levá-las a vivenciar um momento do qual provavelmente declinariam, caso antes fossem consultadas. A falta de credibilidade quanto aos impactos de uma formação nas suas práticas de alfabetização, pareceu-nos ser a razão do comportamento de certa indiferença das professoras em relação ao nosso projeto.

Antes mesmo de visitarmos a escola, sabíamos que qualquer processo formativo demandaria tempo para que as professoras se sentissem interessadas e participativas, requerendo que tivéssemos paciência e sensibilidade na condução das atividades propostas. Buscando estabelecer um diálogo inicial com as professoras, pedimos que elas nos falassem

dos desafios que enfrentam em sala de aula e de que forma poderíamos apoiá-las. Ao expor suas dificuldades, a maioria destacou a interferência do contexto social das crianças como o fator mais adverso aos processos de aprendizagem. Conforme relatam, costumam dar o melhor de si como professoras, mas a realidade social pouco favorável dos alunos, principalmente a ausência do acompanhamento das tarefas escolares da criança pela família, impede o avanço dos processos de aprendizagem na rede pública de ensino. Uma professora destacou a baixa frequência dos alunos à escola, sobretudo daqueles que demonstram mais dificuldades de aprendizagem, como uma situação vivenciada por todos os docentes e de difícil solução.

A ausência de uma adequada transição da educação infantil para o ensino fundamental foi outro elemento destacado pelas professoras como algo que impacta negativamente os processos de alfabetização das crianças. Para elas, ao mesmo tempo que a Secretaria Municipal de Educação não discute de forma clara sobre o papel da educação infantil nos processos de alfabetização, cobra que elas realizem tarefas com a língua escrita no 1º ano do ensino fundamental que não correspondem ao nível de desenvolvimento das crianças. Assim, convivem desde cedo com a pressão das avaliações de desempenho sem que a própria Secretaria aponte para os possíveis diálogos entre essas duas etapas escolares. Por fim, vale salientar que ao mencionarem os desafios e dificuldades enfrentados nos processos de alfabetização; em nenhum momento, as professoras fizeram qualquer menção às suas próprias práticas de alfabetização.

Quanto aos seus processos formativos, as professoras afirmaram que aprenderam o ofício de alfabetizar crianças com a experiência adquirida em sala de aula. Além da vivência em sala, ressaltaram a contribuição das formações continuadas oferecidas mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação como importante para renovarem suas percepções e práticas de ensino. Antes de finalizar a reunião, conversamos um pouco sobre alfabetização e letramento, momento quando destacamos de forma breve os desafios e os enigmas que a criança enfrenta para se apropriar do sistema da escrita alfabética e a importância das mediações pedagógicas no seu desenvolvimento.

O segundo encontro aconteceu no dia 12 de maio, ocasião em que discutimos o primeiro texto da formação, de autoria de Magda Soares, sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Nesse encontro percebemos um maior interesse e participação das professoras, o que nos trouxe alento quanto à nossa presença na escola. O objetivo do encontro

era deixar clara a diferença entre os conceitos e práticas de alfabetização e letramento e a forma interligada como devemos trabalhar essas duas dimensões de aprendizagem da língua escrita. Para abordar os referidos conceitos buscamos mostrar, de um lado, porque a escrita alfabética, enquanto sistema de representação ou de notação da cadeia sonora da fala, corresponde à aprendizagem de uma técnica ou tecnologia, sendo este o foco dos processos de ensino e aprendizagem que Magda Soares denomina propriamente de alfabetização e, de outro, como as atividades de uso da língua escrita, no caso, as práticas de letramento, participam e colaboram para o processo de alfabetização da criança. (SOARES, 2020, 2018)

Para uma melhor compreensão dos dois conceitos, comparamos a invenção da escrita alfabética, concebida como resultado de um longo processo histórico, com outras tecnologias da atualidade, a exemplo do celular, computador e, como tais, requerendo do sujeito aprendiz a compreensão tanto de seu funcionamento, enquanto técnica, quanto de seus usos sociais, relativo às práticas de letramento. Para demonstrar o nível de complexidade e abstração que envolve o aprendizado da língua alfabética para a criança, refizemos o percurso histórico das tecnologias criadas pelo homem para representar a língua verbal, como as escritas pictográficas e logográficas, chamando a atenção das professoras para a diferença colossal entre essas tecnologias de escrita (que representam o significado da palavra) e a escrita alfabética (que representam o significante da palavra).

No final do encontro uma das professoras comentou que só então tinha entendido a real diferença entre os dois conceitos, alfabetização e letramento, e compreendido o porquê da alfabetização representar o aprendizado de uma tecnologia, conhecimento que não havia ficado claro em suas formações continuadas anteriores. Outra professora observou que nossas reuniões equivalem a “verdadeiras aulas”, tendo em vista que todas estavam de fato elaborando novos conhecimentos sobre a alfabetização.

Retornamos à escola no dia 09 de junho, quando se deu o terceiro encontro com as professoras. Nesse dia, nosso diálogo foi sobre a natureza da escrita alfabética enquanto sistema de representação e ou sistema notacional. Para abordar a especificidade da escrita alfabética, discutimos a diferença entre sistema notacional e código linguístico (MORAIS, 2012), observando que o primeiro, diferentemente do segundo, exige a compreensão e não a memorização pela criança do princípio alfabético (as relações entre letras e fonemas). Ao abordar as características e regras de

um sistema notacional (MORAIS, 2012), voltamos a ressaltar a complexidade do processo que envolve a compreensão da escrita alfabética para a criança. Para isso, lemos e discutimos com as professoras a passagem do livro de Magda Soares, “Alfabetização: a questão dos métodos” (SOARES, 2018, p. 175), em que a autora, ao citar Vygotsky, refere-se à escrita alfabética como o aprendizado de um simbolismo de segunda ordem.

Segundo ele, a escrita é um *simbolismo de segunda ordem* - simboliza os sons da palavra, e não a ‘coisa’ a que esses sons, *simbolismo de primeira ordem*, se referem. Para aprender a escrita, a criança precisa ‘evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem’, e, para isso, ‘precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisa, também a fala. (VYGOTSKY, 1984, p. 130-31)

No final da nossa conversa, uma das professoras comentou que apesar de ter participado de uma formação continuada com esta mesma temática, o encontro possibilitou uma maior clareza da diferença entre sistema notacional e código linguístico.

Além dessa discussão, um dos pontos positivos dessa terceira reunião foi a participação da nova coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A coordenadora se apresentou como professora alfabetizadora e formadora do núcleo de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. Sem mostrar-se pretensiosa, destacou sua experiência e domínio de conhecimento no campo da alfabetização, referindo-se tanto às suas funções como alfabetizadora quanto formadora do ciclo alfabético. A autoconfiança no exercício do magistério, conforme relatou, surgiu da sua prática em sala de aula e das formações ao longo de sua carreira profissional. Além de graduada e especialista em Psicopedagogia, é mestre em Letras, com aprofundamento de estudos na área da Literatura Infantil.

O depoimento da coordenadora pedagógica foi importante para tecermos reflexões acerca do valor das formações docentes, a exemplo do que estávamos vivenciando em nossos encontros e das oportunidades que as trocas de experiências poderiam nos proporcionar, como a construção coletiva de um conjunto de procedimentos de alfabetização e letramento que servisse de apoio aos processos de ensino-aprendizagem junto às turmas do ciclo alfabético.

Lançada a ideia, percebemos o nítido interesse das professoras e que logo foi corroborado pela fala propositiva da coordenadora pedagógica a favor da construção coletiva de uma proposta de alfabetização.

Aquele seria o nosso último encontro antes do recesso escolar de julho, com previsão de retorno na segunda quinzena de agosto.

Reiniciamos nossos encontros com as professoras no dia 25 de agosto. Para retomar as discussões preparamos um material com a revisão dos tópicos discutidos nos encontros anteriores, a saber: os conceitos de alfabetização e letramento; o texto como eixo central da alfabetização na perspectiva do letramento; a escrita alfabética enquanto sistema notacional e sua apropriação pela criança, dentre outras questões abordadas. Feita a revisão geral dos tópicos, conversamos sobre a pertinência e contribuição dos estudos da psicogênese da língua escrita e dos estudos fonológicos (a consciência fonológica) como dois referenciais teóricos de suma importância para a ação pedagógica do professor alfabetizador na atualidade (SOARES, 2020, 2018 e MORAIS, 2019) e que seriam objetos de nossas conversas nos encontros subsequentes. Nessa ocasião, destacamos as discussões que Magda Soares traz a respeito da correlação entre os níveis de conceitualização da escrita, da consciência fonológica e o conhecimento das letras no processo de alfabetização da criança.

Sem que tivéssemos tempo de discorrer mais sobre o assunto, uma das professoras que atua no 1º ano do ensino fundamental perguntou se tínhamos uma fórmula para facilitar a aprendizagem das crianças em relação às letras do alfabeto, sendo este um dos desafios vividos por ela nas turmas de alfabetização. Observou que, apesar do uso que faz de materiais lúdicos, como o alfabeto móvel, o bingo das letras, dentre outros, permanecia lidando com essa dificuldade, sobretudo junto às crianças que demonstram atraso nos processos de alfabetização. O conhecimento das letras do alfabeto representa um dos dados que a Secretaria Municipal de Educação usa para avaliar o grau de desenvolvimento das crianças no 1º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, ouvimos com frequência as professoras se referirem às suas crianças ora como NI (não identificam letras) ou como AP (apenas letras). Dado o adiantado da hora, propomos a retomada da questão referente ao ensino das letras do alfabeto para o encontro seguinte. A semelhança do ocorrido nos últimos encontros, as professoras a cada reunião se mostravam mais participativas e a vontade para discutir inclusive questões relacionadas às suas próprias práticas pedagógicas.

Iniciamos o quinto encontro, dia 08 de de setembro, retomando a pergunta da professora relativa às dificuldades das crianças com a aprendizagem das letras do alfabeto. Ressaltando o que havíamos dito no encontro anterior, observamos que a aprendizagem do sistema da escrita alfabética exige do professor trabalhar concomitantemente três

dimensões do desenvolvimento da criança: a consciência fonológica, o desenvolvimento cognitivo, relativo às hipóteses de escrita da criança, e o reconhecimento das letras do alfabeto (SOARES, 2018). Ao explicar o paralelismo entre esses três tipos de desenvolvimento, observamos que os problemas referentes à apreensão das letras poderiam estar ligados ao fato dessas serem trabalhadas de forma isolada das demais dimensões de aprendizagem da escrita, no caso, da consciência fonológica e das hipóteses de escrita da criança, aspecto que impediria, por exemplo, a compreensão da letra como representação da cadeia sonora da fala.

Observamos, outrossim, que trabalhar com as dificuldades de aprendizagem demanda do professor conhecer o histórico de aprendizagem das crianças. No caso, quem são os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem? Que histórico escolar apresentam? Como se dá a participação delas nas atividades de sala de aula? Como se percebem em relação aos demais colegas? Como e por quem são acompanhadas em casa? Em que nível de desenvolvimento da escrita se encontram? A título de exemplo, pedimos a professora que levantou a problemática das letras do alfabeto no encontro anterior que nos descrevesse uma de suas crianças com dificuldade de aprendizagem do alfabeto. Ao responder com o exemplo de uma criança pré-silábica, reforçamos nosso argumento de que o aprendizado das letras é algo mais estressante para um aluno que sequer compreendeu ou desconfia que existe uma relação entre grafia e sons da fala. À medida que uma criança não entende a função das letras, que estas representam a cadeia sonora da palavra, seu aprendizado acontecerá pela memorização mecânica e limitada desses signos. A partir desse exemplo provocamos mais uma vez as professoras a pensarmos juntas, propostas e procedimentos de alfabetização, observando que elas dispunham de uma vasta experiência na área e que estas poderiam ser resignificadas à luz das nossas discussões.

No sexto encontro, ocorrido no dia 29 de setembro, enfim, dedicamos o tempo da formação para conversamos sobre a construção coletiva de uma proposta de alfabetização que pudesse enriquecer e aperfeiçoar a ação pedagógica das professoras. A ideia proposta às docentes seria transformarmos nossos encontros formativos em momentos de elaboração de práticas fundamentadas no conceito de alfabetização e letramento. Antes de entrarmos diretamente na proposta faríamos uma breve discussão dos níveis de desenvolvimento da escrita, utilizando para isso a própria obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a “Psicogênese da língua escrita” (1999), mais especificamente o capítulo “A evolução da escrita”, buscando chamar a atenção das professoras para dois aspectos:

as origens e características das hipóteses de escrita da criança, ou seja, o que define e a partir de que dados, informações ou vivências a criança elabora suas hipóteses de escrita e, o outro, os conflitos que as crianças vivenciam em cada etapa de desenvolvimento da escrita como resultado do confronto entre suas hipóteses internas e as informações que recebem do meio externo.

Vale ressaltar que grande parte dos professores alfabetizadores nunca leu a “Psicogênese da língua escrita” e possui um conhecimento pontual acerca dos níveis de desenvolvimento da criança, disso o valor da discussão para nossa proposta. Sugerimos também um debate em torno do conceito e papel das habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização da criança e sua relação com os níveis de desenvolvimento da escrita. Concluídos esses dois debates, o passo seguinte para darmos prosseguimento à proposta seria seguirmos as etapas e procedimentos de alfabetização que Magda Soares apresenta em sua obra “Alfaletrar” (2020), construída a partir de sua experiência em Lagoa Santa, município de Belo Horizonte.

Por fim, no sétimo encontro, ocorrido no dia 20 de outubro, iniciamos nossa conversa sobre os 5 níveis de desenvolvimento da escrita. Com o intuito de melhor fundamentar os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1999), iniciamos uma breve conversa em torno dos 4 estágios de desenvolvimento de Piaget (sensório, simbólico, concreto e formal), destacando três importantes aspectos do pensamento do autor: primeiro, que o aprendizado da criança se constrói durante sua interação com objetos e pessoas; segundo, que suas descobertas são graduais, resultado dos conflitos que ela vivencia entre aquilo que já conhece do mundo e as novas informações e dados que o meio lhe oferece e, por fim; que os processos mentais mudam conforme a faixa etária e conforme o ambiente e os estímulos que a criança recebe. Mal concluímos nossa apresentação e as professoras já se mostravam bastante participativas, destacando situações vivenciadas por elas em sala de aula que refletiam processos de participação e elaboração das crianças. Tantas foram as trocas e relatos das professoras, que adiamos para o encontro seguinte as discussões em torno dos níveis de desenvolvimento da escrita.

Mais uma vez deixamos a escola, muito entusiasmadas, pois sentimos das professoras novamente a disposição para debatermos procedimentos de alfabetização a partir de suas práticas e das nossas discussões teóricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato até o momento com as professoras e a realidade escolar apontam para aspectos importantes e que merecem reflexões. Primeiro, que trabalhar com processos de formação continuada no ambiente escolar, mostra-se valioso porque possibilita discutir os problemas de ensino e aprendizagem de acordo com cada realidade escolar. Segundo, porque possibilita a construção de uma relação mais horizontal entre formadores e professores e voltada para as reais demandas e interesses profissionais dos docentes. Um terceiro aspecto a pontuar é o aprendizado mútuo entre formadores e professores, visto que a complexidade e a intensidade de fatores que caracterizam a rotina de uma escola da rede pública de ensino nos leva frequentemente a reavaliar e adaptar nossas experiências e expectativas de formação docente. Por fim, vale ressaltar os momentos ricos de diálogos e de trocas em torno dos processos de alfabetização das crianças que os encontros formativos oportunizam a todos nós, formadoras, professoras, coordenadora pedagógica e gestora escolar.

Apesar de atuarem em uma mesma unidade escolar, percebemos que as professoras continuam solitárias em suas atividades de planejamento e ensino e, o mais delicado, absorvendo e tomando para si os problemas de aprendizagem das crianças, avolumados sobretudo com a pressão das avaliações externas de desempenho escolar. Em nosso projeto de extensão ouvimos com frequência das professoras relatos sobre a importância das formações continuadas que recebem da Secretaria Municipal de Educação, incluindo também as ministradas pelos profissionais das editoras privadas responsáveis pelo livro didático adotado pela rede municipal de ensino, mesmo que estas se limitem a encontros mensais ou bimestrais. Todavia, o que fica claro em suas falas é a ausência de uma compreensão mais efetiva de como adequar de forma sistemática os conceitos e conhecimentos recebidos nestas formações, de modo que transpareçam em ações pedagógicas mais autônomas por parte do professor. Em vista disso, reafirmamos o valor do diálogo e das trocas no ambiente escolar como fatores que impactam positivamente na qualidade da formação continuada do professor e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maély Estefania Ruth Monteiro; CABRAL, Giovanna Rodrigues, GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. (Des) Continuidades nos documentos federais norteadores das políticas para a área da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 2022. Disponível em: file:///Users/monicafarias/Downloads/610-Texto%20do%20Artigo-1595-1-10-20220705%20(3).pdf. Acesso em: 04 maio 2022.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. O programa de alfabetização do estado do Ceará que inspirou o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu ideário político de avaliação externa. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**, v. 1, n. 23, p. 15-27, jan./jul. 2016. Disponível em: file:///Users/monicafarias/Downloads/111 - Texto%20do%20Artigo-203-2-10-20190319%20(2).pdf. Acesso em: 04 de agosto de 2022.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial), 2022. Disponível em: file:///Users/monicafarias/Downloads/584-Texto%20do%20Artigo-1487-1-10-20220324%20(2).pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

MORAIS, Artur Gomes. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur de Gomes. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. OLIVEIRA, Cristiano José; ALMEIDA, Luana Costa. Formação continuada no PAIC: evidências de praticismo em debate. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 26-46, 2 abr. 2019. DOI: 10.18675/1981-8106. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12474>>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

PASQUALETTE, Raphael Barata. **A participação privada na educação pública: modelos e oportunidades**. Monografia apresentada ao Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) para a obtenção do Título de Bacharel em Direito, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamane. A criança na fase inicial da escrita. 12. ed. - São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção passando a limpo).

SOARES, Becker Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker e Batista, Antônio Augusto G. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 02 maio 2022.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.027

FORMAÇÃO DOCENTE: QUE CAMINHO SEGUIR?

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE¹
MARLINDA PESSÔA ARAUJO²

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa o processo de formação de professores. A pesquisa está fundamentada nos princípios da abordagem sócio-histórica, enfocando a compreensão do processo de desenvolvimento histórico, social, cultural e psicológico das docentes envolvidas neste estudo, dialogando com autores como Carpim (2014), Magalhães (2011), Liberali (2008, 2010), Ibiapina (2007), Flores (2003), entre outros. Foi realizada uma pesquisa colaborativa da qual participaram seis professores da Educação Superior de uma instituição privada da cidade de Parnaíba-PI e neste trabalho apresentamos o enunciado de duas participantes. Optamos pela pesquisa colaborativa porque nos possibilita novo olhar sobre o processo de formação docente, pois permite um trabalho partilhado, coletivo. Para a coleta dos dados, foi utilizada a observação colaborativa, realizada em três fases: pré-observação, observação e pós-observação. O exercício da profissão de professor exige a compreensão do próprio ato de pensar, acerca do fazer docente e suas consequências, haja vista a reflexão crítica ampliar o poder do professor de intervir, compreender e transformar não apenas o contexto da sala de aula e do espaço escolar, mas o contexto da realidade em que está inserido. O contexto de transformações que estamos vivenciando no século XXI implica na formação docente capaz de enfrentar as incertezas do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, responder

1 Doutora e Mestre em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí, Campus de Parnaíba-PI. E-mail: mariaozita@phb.uespi.br

2 Mestre em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora da Rede Estadual de Educação. E-mail: marlindapessoaa@gmail.com.

às múltiplas e crescentes exigências da educação. Portanto, se quisermos profissionais da educação qualificados e conscientes de sua função na prática educativa, será necessário repensar os processos de formação inicial e continuada e que estas ocorram na perspectiva crítico-colaborativa.

Palavras-chave: Formação docente. Reflexão crítica. Colaboração.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.028

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PROFISSÃO

RENATO CARNEIRO DA SILVA¹
ALINE RODRIGUES SAMPAIO²

RESUMO

A docência na Educação Superior possui muitos desafios. Um desses desafios é o desenvolvimento da profissão que exige a necessidade de um aprendizado constante. As reflexões sobre esse nível de ensino têm mostrado a importância de discussões sobre a identidade docente. A relevância de uma reflexão sobre a docência na Educação Superior, seus protagonistas, professores e professoras, e sobre melhores condições de práticas pedagógicas se configura, um desafio a ser traçado no intuito do comprometimento com a educação superior. Esse artigo tem como objetivo geral: discutir a formação do professor e da professora da Educação Superior; e específicos: i) conceituar os saberes docentes necessários para a formação nesse nível de ensino; ii) analisar a formação pedagógica do professor de Instituições de Educação Superior. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e categorizado os seguintes saberes para análise: saber pedagógico, saber conteudístico e saber existencial. Conclui-se que as questões referentes ao trabalho docente, tais como as características e as competências relacionadas à docência devem constituir o docente profissional, um professor e uma professora que, comprometido com a construção do conhecimento nas Instituições de Educação Superior, afastarão práticas que não fazem parte de um processo de ensino e aprendizagem significativo como: passividade, omissão, desinteresse e reprodução. Em contrapartida,

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, professor do Centro Universitário Unifametro, renatocprof@gmail.com

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, professora da rede municipal de Fortaleza, alinersampaio2@gmail.com

valorizarão a pesquisa, a análise, a produção, a criação, a leitura e o aprofundamento nas discussões.

Palavras-chave: Educação Superior, Docência, Saberes Docentes.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.052

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARNAÍBA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES DURANTE A PANDEMIA COVID-19

SANTANA LIRA FREIRE¹
JÉSSICA ALVES FURTADO²
MARIA PATRÍCIA FREITAS DE LEMOS³

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação de Jovens e Adultos – EJA - no processo de ensino e aprendizagem, no contexto presencial e online, durante a pandemia da COVID 19. Para isso, trabalhamos com a pesquisa do tipo qualitativa de cunho exploratório e como método para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada, através de um roteiro baseado em perguntas que forma elaboradas previamente. Por meio dos dados coletados, foi possível analisar os desafios que cada professor entrevistado enfrentou em seu processo de ensino e aprendizagem, seja no ensino remoto ou presencial. Percebemos a desigualdade presente no sistema de ensino EJA, essa problemática refere-se às lutas que os sujeitos ali inseridos enfrentam em sua realidade sejam eles alunos ou professores, na comunidade em que estão inseridos. Com esse estudo, ressaltamos que, mesmo depois de tantos anos, a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos ainda precisa de atenção por

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba- UFDPAr, autorprincipal@email.com;

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba- UFDPAr, coautor1@email.com;

3 Doutora em Educação Matemática e Professora do Curso Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba- UFDPAr, mpflemos@ufpi.edu.br;

partes dos governantes deste país. Concluímos que a educação de jovens e adultos, em meio a pandemia, teve um declínio na participação de alunos nas aulas remotas, levando os professores a buscarem ferramentas que incluam e motivam os alunos na participação das atividades propostas pela escola.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Desafios Docentes.

INTRODUÇÃO

Atualmente, são diversos os desafios presentes no sistema educacional brasileiro, e, devido as novas demandas sociais de um mundo globalizado, crescem também as exigências de que a sociedade e os indivíduos se adequem nos variados âmbitos do contexto social. Nesse sentido, a educação enquanto ferramenta de transformação social e pilar da sociedade, acaba exigindo sujeitos cada vez mais capacitados. Com isso, os jovens e adultos, ao ingressarem na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), são impulsionados a estas mudanças, sejam de ordem econômica, política, cultural ou social.

A história do ensino de EJA, em nosso país, é proveniente das desigualdades presentes na sociedade, porém, ao longo dos anos vem passando por adaptações e reformulações, sendo ela destinada àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na idade escolar regular. Com isso, cabe às instituições de ensino, mais especificamente as que ofertam a modalidade, se adequarem às necessidades desse público alvo para assim garantir um ensino de qualidade, visando fornecer aos indivíduos formação para atuarem nos variados setores sociais.

Ressaltamos que muitos são os desafios no que se refere a modalidade EJA, como falta de investimentos, inadequação das práticas pedagógicas, evasão escolar, falta de formação adequada dos docentes para atuarem nesta área, etc. Além disso, é válido destacar que diversos fatores interferem negativamente no trabalho dos educadores da EJA, pois eles enfrentam também inúmeros desafios e dificuldades que afetam diretamente no desenvolvimento de sua prática docente, como a falta de materiais didáticos específicos, heterogeneidade, a baixa autoestima dos alunos, dentre outros.

Diante do cenário atual e após a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciar a Pandemia da Covid-19, doença proveniente do novo Coronavírus (Sars-Cov-2) que ameaçava à saúde pública, foram adotadas diversas medidas sanitárias visando a prevenção da população em geral, tais medidas afetaram diversos setores da sociedade e com a educação não foi diferente. No Brasil, os profissionais da Educação se encontraram numa situação atípica e tiveram que reinventar a forma de ensinar.

Nesta perspectiva, surgiu o ensino remoto emergencial, no qual os professores enfrentaram novos desafios estando numa realidade distinta. Ademais, tiveram que aprender a utilizar equipamentos tecnológicos, reformular planejamentos, gravar e editar vídeos aulas, entre

outros. Além disso, essas adaptações ocorreram num curto espaço de tempo, pois era urgente a implementação do Ensino a Distância, através das aulas online, para dar continuidade ao processo de educacional no país.

Nesse contexto, iniciamos o desenvolvimento do presente trabalho que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. A natureza da pesquisa se justifica, pois, diante das transformações oriundas do ensino remoto, foi despertado o interesse e inquietação que motivou a escolha do tema para este estudo. Diante disso, tem-se como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA no processo de ensino e aprendizagem no período presencial e *online*, durante a pandemia da COVID 19.

Com esse trabalho, almejamos conhecer e compreender quais os desafios estão mais presentes no cotidiano dos educadores na conjuntura pandêmica, destacando as técnicas e os recursos que os docentes utilizaram para enfrentar as problemáticas que foram descortinadas, na educação de jovens e adultos – EJA, no que diz respeito ao ensino remoto emergencial.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EJA

Fazendo um recorte histórico, destacamos que a preocupação sobre a formação de professores para atuar na EJA passou a ganhar consistência em meados de 1947, através da Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, em que houve uma crítica sistematizada, colocando em destaque a escassez de uma habilitação adequada de professores para trabalhar com alunos adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Neste mesmo ano, ocorreu no Rio de Janeiro, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que as ações educativas e suas particularidades em diferentes níveis foram pautas de debates. Com isso, houveram recomendações quanto a preparação e formação dos educadores para trabalhar com adultos (SOARES, 2008).

Já em 1958, durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi intensificada a preocupação na redefinição das especificidades e um espaço específico para a educação de pessoas adultas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No decorrer dos anos, houveram críticas quanto à ausência de uma formação coerente a este público alvo da EJA, como também lacunas em relação aos aspectos metodológicos e de conteúdos que deveriam ser voltados para a educação de adultos, estas críticas sobre a falta de

formação específica dos docentes tornaram-se cada vez mais acentuadas e generalizadas (SOARES, 2008).

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição, a EJA torna-se um direito assegurado, porém segundo Haddad e Di Pierro (2000), eles ressaltam que embora este direito tenha sido estabelecido no contexto jurídico, no contexto prático não era executado, ou seja, no campo concreto.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, reafirma a necessidade de se estabelecer um processo de ensino voltado a atender às particularidades do ser humano, com destaque para novas metodologias e abordagens pedagógicas, uma vez que, no ato educativo, deve-se levar em conta o perfil cultural destes indivíduos, sendo jovens ou adultos, bem como suas vivências e experiências de trabalho, tudo isso tendo em vista o atendimento adequado aos alunos que cursam a Educação de Jovens de Adultos.

No que se refere a formação do professor para atuar na EJA, a LDB respalda, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

Destacamos que a complexidade inerente a esta modalidade educativa não se realiza apenas com um professor motivado e pela sua boa vontade, já que não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que diz respeito aos métodos, conteúdos e processos (BRASIL, 2000).

Neste mesmo enfoque, as Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem que há a necessidade de se ter um espaço próprio para formação docente voltado para esta modalidade. Nesse sentido, o parecer coloca em destaque que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000).

Partindo dessa premissa, a EJA, além de configurar-se atualmente como parte fundamental da educação básica brasileira, também precisa do desenvolvimento de uma formação docente que capacite os profissionais para atuarem neste nível de escolarização, tendo como prioridade o reconhecimento de suas especificidades para favorecer um ensino fundamental e médio com suas características próprias.

Dessa forma, é válido pontuar que contemporaneamente, mesmo que de forma gradativa, as instituições de nível superior já dão atenção a modalidade EJA nos cursos de formação docente, mais especificamente,

algumas universidades já introduziram, principalmente nos cursos de Pedagogia, disciplinas voltadas para esta temática. Nessa perspectiva:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CURY, 2000, p. 56).

É notória a necessidade da formação de professores para a modalidade da EJA, já que os educadores sem a devida qualificação, acabam muitas vezes desenvolvendo suas práticas pedagógicas sem levar em consideração as especificidades dos indivíduos no processo de aprendizagem, desconsiderando o contexto e o histórico desses jovens e adultos.

Em contrapartida, sabemos que construção da identidade da EJA como modalidade educativa ainda é um desafio, tendo em vista que mesmo com direitos alcançados, a modalidade ainda é vista por muitas pessoas de forma assistencialista e emergencial (SOARES; SIMÕES, 2005). Corroborando com as ideias já citadas, Arroyo (2006, p. 23) nos coloca que:

A educação de jovens e adultos continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele excluídos dele se evadiram; logo propiciaremos uma segunda oportunidade. A educação de jovens e adultos somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além de suas carências.

Em consonância ao que foi dito, cabe às instituições formadoras de professores a responsabilidade de instrumentalizar os docentes em formação e organizar competências específicas para serem trabalhadas

e desenvolvidas pelos licenciandos, tendo em vista que a EJA precisa ser vista para além das aparências.

Neste sentido, vale lembrar que a formação que tem se efetivada nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas precisa ser reformulada, pois faz-se necessário pesquisas que visem analisar a realidade desses cursos e seus desdobramentos na forma concreta, tanto no que diz respeito a formação inicial, quanto a continuada e a atuação.

Ressaltamos alguns desafios sobre formação de professores para atuar na EJA, dentre eles o fato de que poucas instituições trabalham com disciplinas voltadas para esta modalidade de ensino e há poucas habilitações sobre a EJA nos cursos de licenciaturas e mais especificamente no curso de Pedagogia, no qual, muitas vezes, estas disciplinas são ofertadas de forma obrigatória ou optativa, o que acaba dificultando o acesso desta realidade e análises pelos pesquisadores (SOARES, 2003; 2008).

Pontuamos algumas hipóteses para explicitar o desconhecimento desta área de atuação pelos licenciandos, visto que, muitas vezes, os alunos dos cursos de licenciaturas desconhecem a EJA, pois nunca realizaram estágios ou pesquisas nesta modalidade de ensino, o que tende a restringir o acesso a esta realidade, bem como o desconhecimento das necessidades que se fazem presente neste contexto.

A outra hipótese diz respeito a valorização da formação de professores para atuar somente com crianças e jovens, uma vez que muitos os consideram como o “futuro da sociedade”, em detrimento da formação daqueles docentes que atuarão em salas de aulas com um público oriundo das desigualdades sociais, como pessoas jovens, adultas e idosas que necessitam de uma aprendizagem emergencial e supletiva.

Atualmente, as pesquisas relacionadas a formação de professores da EJA ainda se encontram desvinculadas de estudos referentes a formação docente em geral, (SOARES, 2011). Entretanto, eles ressaltam também que o descaso com a EJA, ao longo dos anos, mesmo que de forma lenta, tem sido superado, pois nota-se o crescimento da iniciativa de municípios e parceiros que promovem a capacitação de professores e a elaboração de materiais didáticos voltados para o público da EJA (SOARES, 2008).

Diante dos fatos mencionados, é possível concluir que a EJA ganhou notoriedade ao longo dos anos no Brasil constituindo-se como uma modalidade de ensino e que a formação docente para este perfil de aluno precisa ser discutida, pois faz-se necessário uma formação inicial e continuada que habilite e prepare, através de cursos de capacitação,

o profissional para trabalhar nesta modalidade e, mais especificamente, para lidar com as especificidades deste público alvo.

REFLEXÕES SOBRE PESQUISAS DESENVOLVIDAS SOBRE A EJA

Diante dos desafios presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos, destacamos algumas pesquisas que discorrem sobre as problemáticas pertencentes a esta modalidade, a fim de analisarmos quais as dificuldades que mais interferem no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos em algumas regiões do país.

Destacamos a tese de doutorado intitulado “Trajetórias Formativas de Educadores da EJA: fios e desafios” de autoria da Ana Paula Ferreira Pedroso, pesquisa realizada em Belo Horizonte - MG, este estudo teve como objeto investigar a formação de educadores no campo da EJA, numa escola pertencente à rede municipal de educação. Ressaltamos que a autora investigou como se constituía a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da instituição, como os docentes eram inseridos na EJA, como a prática pedagógica contribuía na formação desses professores, dentre outros aspectos.

Ao discorrer sobre a formação docente, a pesquisadora defende que essa formação deve ser concebida de modo contínuo, no qual os professores devem ser vistos como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento (PREDROSO, 2015). Neste mesmo enfoque Diniz-

Pereira (2006), nos afirmar que: A formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que se inicia antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional (DINIZ-PEREIRA, 2006 p. 51).

Corroborando com as ideias citadas acima, devemos conceber a formação de professores para além da formação inicial e continuada, uma vez que ser docente requer aprendizados profissionais ao longo da vida, isso, por sua vez, implica diretamente no envolvimento de professores em processos intencionais e bem planejados e que favoreçam mudanças nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Segundos os dados levantados pela pesquisadora, 16 dos 18 docentes entrevistados no estudo são formados em cursos de licenciaturas e iniciaram sua carreira docente em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas e/ou privadas. A autora destaca que a docência em turmas da EJA constitui-se como um complemento da jornada de trabalho dos professores pesquisados. Ou seja, os profissionais

também trabalham com crianças e adolescentes (DI PIERRO; GRACIANO, 2003), a maioria deles atuam, em seu segundo turno, em escolas que oferecem o ensino regular.

Conforme a pesquisadora, mediante a ausência de uma formação específica para trabalharem na EJA, muitos dos docentes entrevistados apontam suas práticas pedagógicas como processo formador para atuarem na modalidade em discussão. Nesse sentido, é preciso considerar que a identidade profissional dos docentes da EJA está intrinsecamente relacionada às práticas pedagógicas adotadas pelos professores, assim como do contato com a escola e com os educandos. Com isso, tanto os saberes profissionais docentes quanto o tempo de trabalho na área, estão intimamente relacionados, uma vez que o tempo transcorrido é fundamental na construção dos saberes que é a base ao trabalho docente (TARDIF, 2004).

Como resultado do estudo, em relação à trajetória formativa dos entrevistados, a autora conclui que todos têm formação acadêmica em cursos de licenciaturas, a maioria possui pós-graduação em *latu sensu* ou *stricto sensu*, segundo ela, isso contribui na busca de aperfeiçoamento da prática docente. No entanto, ressalta-se também que nenhum dos sujeitos investigados teve uma formação voltada para a EJA, esse resultado evidencia que os educadores começam a atuar nesta modalidade de ensino sem nenhuma formação específica para este campo de atuação.

Quanto a prática pedagógica como processo formador, a pesquisadora salienta que esses educadores de jovens e adultos, devido à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação, aprendem a trabalhar no exercício da função, através de suas próprias práticas de ensino vivenciadas em sala de aula, a partir de tentativas e erros. Nessa conjuntura, os professores passam a refletir sobre a ação pedagógica exercida, e com isso, fazem a reelaboração dos seus fazeres pedagógicos.

Nessa perspectiva, no que se refere a ausência de formação de professores para atuar frente a realidade da EJA, Severino (2003) nos coloca que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, não dispõe de todo embasamento fundamental à prática docente, uma vez que os professores devem estar inseridos no cotidiano das escolas e nas vivências diárias no processo de ensino aprendizagem, para que assim o docente se torne de fato um educador. Isso acontece porque nos cursos de Licenciatura e Pedagogia,

O licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não

deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão (SEVERINO, 2003, p. 76).

Em consonância a isso, podemos dizer então, que o professor de jovens e adultos acaba se formando mediante suas próprias práticas de ensino, pois é motivado por tentativas, enfrentando os desafios diários inerentes ao contexto educacional na busca de cominhos e possibilidades a fim de minimizar as problemáticas. O educador vai agindo e fazendo observações quanto as suas ações, gerando reflexões, reconhecendo os erros, corrigindo e, com isso, vai construindo seus saberes e trabalho nesse processo contínuo de formação profissional. Melhor dizendo, na ausência de uma formação específica, cabe aos docentes construir, por meio de suas experiências, o seu próprio modelo de ação através de suas vivências e conhecimentos prévios.

Dando continuidade as pesquisas realizadas em alguns estados brasileiros ligadas as problemáticas que ocorrem na EJA, citaremos a tese de doutorado de Silvana Vanessa Martins da Silva Bonfim, realizada no estado de Bahia, região nordeste do Brasil, na cidade de Guanambi, no ano de 2012. Na pesquisa intitulada “A Problemática da Evasão de Estudantes Vinculados ao PROEJA o IF Baiano- Campus Guanambi” a autora destaca as impossibilidades que agravam a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O estudo contou com a participação dos alunos que estavam matriculados no curso Técnico em Informática vinculado ao PROEJA, entre os anos de 2009 a 2011. Assim sendo, por meio de entrevistas e questionários foi possibilitado à pesquisadora conhecer a realidade dos alunos e, em contrapartida, conhecer as necessidades e problemas enfrentados pelos docentes do campus, através de questionários exclusivos produzidos com especificidades voltadas para cada público, ou seja, alunos e professores.

O trabalho, realizado e analisado no estado da Bahia, relata o aumento da evasão e enfatiza questões gerais tais como a infraestrutura, incapacidade de oferecer conforto e estabilidade para alunos e professores e descaracterização do papel da escola como ambiente acolhedor. Assim, a autora busca enfatizar as relações necessárias para a

permanência dos sujeitos em sala de aula, a fim de que eles desfrutem de uma aprendizagem significativa, não focalizando meramente na formação de mão de obra barata. Partindo desse pressuposto, é indispensável o investimento na formação do educador para que haja uma troca de saberes entre ambos no *locus* escolar, conforme cita Carvalho:

[...] um dos dilemas enfrentados pelo século XXI é o da sociedade centrada no crescimento sem emprego. As tentativas de explicar e resolver esse dilema apontam consensualmente para a qualidade da formação profissional, uma vez que o pressuposto é de que os empregos que agora são criados tendem a exigir um aumento da qualificação. (CARVALHO, 2003, p. 67).

Dessa maneira, é possível destacar que os sujeitos inseridos em sala de aula permanecem em um ciclo vicioso, tanto o alunado quanto o educador, pois com o crescimento da demanda de mão de obra barata no mercado de trabalho, os alunos buscam, com maior frequência, o ensino de forma superficial. Aliado a isso, encontra-se um corpo docente sem preparação e qualificação adequada para levar o aluno a refletir sobre as suas práticas. Dessa forma, torna-se difícil alterar a realidade da superficialidade educacional.

A autora também cita as interferências políticas que ocorrem ao longo da história na modalidade EJA e como essa participação acontece de maneira negativa na trajetória da modalidade. Destarte, a educação de jovens e adultos torna-se palco de criação de puro tecnicismo, ou seja, um ensino rápido que, muitas vezes, leva os sujeitos a buscarem agilidade em vez de qualidade.

Então, é visível que a autora respaldada de argumentos, tais como os supracitados, defende a formação contínua e que auxilie os formadores ao longo de sua trajetória no sistema educacional. Nesse sentido, há a tentativa de desvendar as problemáticas que surgem no processo de educação e selecionar ferramentas que fomentem a qualificação adequada dos docentes, principalmente no que diz respeito ao público da EJA.

Nessa perspectiva, ao desvendar e tentar sanar as dificuldades que interferem no processo de ensino-aprendizagem, tanto com a qualificação dos profissionais da educação, quanto a inserção e promoção aos estudos dos sujeitos em sala de aula de forma que eles não se sintam excluídos do ambiente que deveria acolhê-los em seu processo de educacional, pois à medida que os alunos se sentem parte do ambiente

escolar, eles passam a se reconhecerem como participantes ativos, como cita Oliveira:

Os jovens e adultos constitui-se excluídos da escola [...]. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Assim, a escola deve buscar melhorias junto à realidade que seus alunos representam. Dessa maneira, os sujeitos ali inseridos devem se sentir parte indispensável do processo de ensino, pois ao descobrirem de fato sua importância na sociedade, tendem a buscar uma maior participação ativa. Nesse sentido, a escola, juntamente com a comunidade e órgãos responsáveis, devem atentar-se aos fatos que distanciam os alunos do ambiente escolar. Em outras palavras, deve ter em vista que os indivíduos ali presentes não são crianças no início de suas jornadas educacionais, mas sim pessoas com experiências de vida em busca da melhoria de suas realidades.

Portanto, no trabalho analisado, ressalta a importância da inserção adequada aos assuntos estudados no IF Baiano, bem como a dimensão da formação profissional para que os docentes assumam com maior domínio e qualificação os cursos que ali são ofertados, com o fito de formar cidadãos em todas as suas especificidades, com chances reais de ascensão profissional e pessoal nos ambientes que a sociedade oferece.

METODOLOGIA

O presente trabalho reflete os resultados de uma pesquisa qualitativa que “preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação dinâmica das relações sociais” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32). Neste sentido, envolve a obtenção dos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, ou seja, com a situação a ser investigada, visando compreender o comportamento de determinado grupo.

Esse tipo de pesquisa possibilita a compreensão de como acontece a articulação entre as relações sociais dos indivíduos e os aspectos relacionados as suas construções culturais. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser definida fundamentalmente como interpretativa,

uma vez que o pesquisador faz uma análise e interpretação dos dados obtidos na investigação, utilizando com isso uma visão holística dos fenômenos sociais. (CRESWELL, 2007, p. 187).

Para a coleta dos dados, utilizamos como instrumentos uma entrevista semiestruturada com o objetivo de traçar um diálogo aberto com os sujeitos da pesquisa, a fim de coletar informações de forma planejada, mas que ao longo do processo possam surgir novas hipóteses como destaca o autor Trivinos:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (TRIVINOS 1987, p. 146).

Dessa maneira, ao elaborar a entrevista semiestruturada, os pesquisadores delimitam perguntas que ajudam na condução da entrevista dos sujeitos alvos, mas é passivo ao surgimento de novos caminhos, tais como novas informações, improvisação, prolongamento do diálogo.

Para essa entrevista, elaboramos um roteiro com o total de seis (6) questões as quais visam fazer um paralelo entre o ensino presencial e o remoto, as perguntas deste roteiro buscam conhecer o perfil do (a) entrevistado (o) a fim de traçar sua trajetória profissional, práticas utilizadas no processo ensino aprendizagem e como eles lidam com os desafios que surgem diariamente em sala de aula, no contexto do ensino remoto, viabilizado pela pandemia da Covid-19.

SUJEITOS DA PESQUISA

Para realização deste estudo, participaram três (3) professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede Municipal, localizadas na cidade de Parnaíba-PI. Para organização do processo de análise, chamaremos os professores entrevistados por codinomes de Professora E (Educação), Professor J (Jovens) e Professora A (Adultos). A Professora E é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, leciona na EJA há 18 anos e não possui curso de pós-graduação. Começou a lecionar na EJA devido a adaptação de carga horária, isto é, para completar a carga horária semanal.

Já o professor J também é formado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, é também Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Piauí e possui pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, participou de outro curso de formação em EJA semelhante a uma especialização, com carga horária de 360 horas. Além disso, é professor efetivo da rede municipal de Parnaíba há 10 anos, assim que se formou passou em um concurso. Sua experiência na EJA começou um ano antes de se formar, quando foi bolsista (estagiário) pela Prefeitura Municipal de Parnaíba, lecionando numa escola da zona rural da cidade.

A professora A é formada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí, e tem especialização em língua portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos atua há quinze anos. Não teve a disciplina de EJA na grade curricular da graduação, suas experiências nesta modalidade se deram através das formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação (SEDUC).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como foi dito anteriormente, a presente pesquisa se baseia na metodologia qualitativa e nos possibilitou uma investigação através de uma entrevista semiestruturada, a qual pudemos traçar um diálogo aberto com o público alvo, a fim de investigarmos e discutirmos quais as dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o estudo nos permitiu traçar um paralelo entre o ensino presencial e o ensino online (remoto), oriundo da pandemia da COVID 19.

Ressaltamos que, para a coleta de dados da pesquisa, utilizamos uma entrevista semiestruturada através de um roteiro composto por seis perguntas as quais foram analisadas de forma compilada, sendo, dessa maneira, articuladas como podem ser vistas a seguir.

De acordo com a análise dos dados levantados pelos entrevistados, destacamos que apenas o professor J cursou a disciplina de EJA na graduação. Como já abordamos, para que se tenha profissionais capacitados para atuar frente a realidade da EJA, cabe aos cursos de licenciaturas ofertarem disciplinas voltadas para esta modalidade de ensino, com enfoque em novas metodologias e abordagens pedagógicas, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, tendo em vista que para se ter melhorias na qualidade da educação é necessário uma formação permanente e contínua dos educadores.

Com isso, o preparo docente frente ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, deve incluir, além das exigências formativas básicas, aquelas relativas à complexidade desta modalidade (CURY, 2000). Nessa perspectiva, quanto a ausência de uma formação voltada para o ensino de EJA, os cursos de Pedagogia e demais Licenciatura, muitas vezes, dispõem apenas de alguns elementos teóricos e técnicos em detrimento da formação daqueles que almejam atuar frente a esta modalidade (SEVERINO, 2003).

Ao perguntarmos sobre as dificuldades enfrentadas tanto no ensino presencial quanto no remoto, a professora E destaca que *“Enfrentei, no ensino presencial, a problemática da desmotivação, era visível nos alunos da EJA a questão da droga, ou pra consumir ou pra vender. Mas a dificuldade maior era mesmo a desmotivação, os alunos iam para escola pela questão da merenda ou pra simplesmente sair de casa”*. Já no remoto ela destaca que *“[...] o que ficou mais obscuro foi a questão das drogas, os alunos ainda inventam muitas desculpas para não participar das aulas ou é porque trabalham, ou porque não tem tempo, eles permanecem desmotivados ao extremo”*.

O professor J nos contou que no presencial *“Uma das minhas dificuldades foi trabalhar o elo dos alunos nesse processo de mesclagem da diversidade do perfil dos alunos”*, Já no ensino remoto *“as dificuldades é a falta de uma plataforma fixa como numa escola particular, a falta de acesso às ferramentas digitais, acesso à internet, porque muitos só usam dados móveis. Outra dificuldade é a evasão, tenho uma turma de 27 alunos e 10 ou 15 participam”*. De forma semelhante, a professora A nos contou que *“tanto no presencial quanto no remoto, a maior dificuldade é a questão da evasão, nosso alunado eles não têm assim condições de tá na escola há muito tempo, pela questão financeira muitos trabalham, os meninos, as alunas elas são mães muito jovens, trabalham em casas de família”*.

Mediante as falas dos entrevistados, como já mencionamos, a EJA é marcada historicamente por muitos desafios, tais como a heterogeneidade do público, a desmotivação dos alunos, a ausência de práticas pedagógicas coerentes com suas especificidades, ausência de uma formação docente voltada para esta modalidade, ausência de um currículo escolar voltado para as suas peculiaridades, histórico de violência por parte dos alunos, dentre outros.

As dificuldades presentes nesta modalidade são muito diversas, o que dificulta o trabalho dos professores, bem como o processo de aprendizagem dos alunos. É substancial mencionar que tais problemáticas ficaram ainda mais acentuadas neste período da pandemia da Covid

19, principalmente no que diz respeito à evasão escolar, que segundo as falas dos entrevistados, continua sendo um dos maiores percalços encontrados na EJA, sendo esta oriunda de fatores internos e externos ao ambiente educacional e que levam os alunos ao abandono escolar. Dessa forma, é de suma importância compreender as dificuldades que estes alunos encontram para estudar, tais como dificuldades com transporte, conciliar trabalho e escola, dentre outros, (BONFIM, 2012).

Ao questionarmos sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores tanto de modo presencial quanto de forma remota, eles relatam da seguinte forma suas experiências em sala de aula, a professora E destaca que *“No presencial, trabalhava leitura, projetos, a exemplo um sobre gentileza, ensinávamos boas maneiras [...] no ensino remoto sempre procuro fazer adaptações, por exemplo, como no mês de agosto tivemos o dia da Parnaíba, ao trabalhar sobre o folclore, apresentei a eles lendas daqui mesmo, a história da cidade, pedi que eles fizessem alguma prática, apresentando um artesanato por exemplo, fazendo receitas, pra que eles interagissem no grupo de alguma forma, trazendo algo característico aqui da cidade”*.

O professor J nos relata que *“No presencial eu sempre buscava inovações, vocês sabem que chegar todo dia na sala de aula e só usar o quadro e o pincel, isso não vai segurar o aluno. Ao trazer outros atrativos, data show e outros recursos didáticos o aluno vai prender mais a atenção dele, principalmente aulas que são de matemática. [...] nós tínhamos projetos, fazíamos aula passeio, principalmente em datas comemorativas no mês de Agosto, no aniversário da cidade, visitava vários locais de Parnaíba. No remoto eu tento fazer uma gravação, grava uma tela e vou explicando para o aluno um assunto e ele está vendo ali um slide e ao mesmo tempo estou explicando o slide.”*

Em seguida, a professora A trouxe seu relato sobre as práticas que realiza em sala de aula *“Das práticas pedagógicas no ensino presencial eu gosto de trabalhar muito com a leitura, então nossos alunos recebiam livros que a Seduc sempre mandava, essa parte de leitura a gente não tinha muita dificuldade porque tinha um livro então trabalhava o livro, o exercício com produção de texto, com pesquisas. Já no ensino remoto “eu tive que fazer a mudança, mando áudios, texto pequeno, faço a leitura com os alunos, incentivo os alunos a lerem [...] a gente vai fazendo essa dinâmica no próprio grupo remoto, enviamos o texto em PDF quando eles não conseguem abrir, a gente faz um print e coloca no grupo”*.

De acordo com as faltas dos professores, podemos observar que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, os entrevistados buscam

variadas formas de chamar a atenção dos alunos, de motivá-los e, dessa forma, inserir os educandos usando de ferramentas que já eram corriqueiramente utilizadas nas práticas presenciais, transformando-as em meios de combate à evasão escolar, como citaram anteriormente os professores.

Sabemos que o ensino remoto emergencial exigiu muitas adaptações, as aulas remotas, bem como as práticas de ensino dos professores foram adaptadas e tiveram que ser mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's), para dar continuidade ao ano letivo. Entretanto, vale lembrar que muitos docentes não tinham preparo para manusear as ferramentas digitais. Entretanto, mesmo com essas dificuldades enfrentadas, podemos perceber que os professores procuram e criam estratégias para motivar seus alunos, adaptaram sua forma de ensinar à realidade dos educandos que, por vezes, não possuem o básico que é o acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos.

No que se refere as ferramentas utilizadas pelos entrevistados para ministrarem suas aulas no ensino online, a professora E relata que *“A prefeitura disponibilizou a plataforma do Google Forms, porém sem sucesso porque os alunos usam desculpas para não usar, muitos usam só dados móveis, a ferramenta mais utilizada é o grupo de whatsapp, porque atinge um público maior pela facilidade de acesso”*. O professor J ressalta que *“Como nós falamos desde o início da entrevista, infelizmente nós usamos só o celular, eu queria usar o computador com eles, fazer uma gravação, uma reunião ou uma aula mesmo como nós estamos aqui no Meet, mas a internet deles não dá certo. Eu queria muito usar o classroom, dá pro aluno fixar as atividades dele, agora imaginem um aluno que não sabe nem o que é o e-mail bem aí começa a dificuldade”*. A professora A destaca que *“como vocês sabem nossas aulas são ministradas pelo WhatsApp, eu mando para a escola a matriz de uma apostila com o assunto da semana [...]também durante as aulas nós usamos os áudios mesmo do celular eu converso com cada um, tento ao máximo puxar assunto”*.

As falas acima corroboram com um dos maiores desafios relatados ao longo desse estudo, pois ao se falar sobre as ferramentas utilizadas, os professores entrevistados ressaltam as dificuldades enfrentadas para o acesso em simples plataformas, tais como o *Whatsapp*. A professora E expõe as dificuldades acerca da utilização mediante ao acesso à internet, pois muitos alunos se evadem das aulas por possuírem somente dados móveis, sendo esses limitados. O professor J ressalta em sua fala o desejo em utilizar outras ferramentas, mas a precariedade de acesso à internet e o pouco conhecimento acerca das novas tecnologias, faz com

que profissional sinte-se impossibilitado, buscando adaptar suas aulas. No que diz respeito à professora A, ela destaca que, além das aulas serem ministradas pelo aplicativo de mensagens instantâneas, para ajudar ainda mais no processo de ensino e aprendizagem, cede apostilas com os assuntos da semana, isso facilita o acesso de alunos que optem pelo material físico. Assim, é possível perceber mediante as falas dos professores que os profissionais buscam sempre inserir de forma agradável os alunos que sentem dificuldades, pois para esses sujeitos as problemáticas tornam-se motivos de desmotivação para permanecerem em *lôcus* escolar. Nesse sentido, os docentes buscam amenizar os problemas por meio de adaptações.

É possível observar na fala dos professores entrevistados que muitos perceberam, ao longo do processo de adaptação do ensino presencial para o remoto, os obstáculos relacionados aos meios de comunicação e tecnologia tanto em seus alunos, quanto em seus colegas de profissão, que dividem as mesmas problemáticas, pois manusear essas ferramentas sem ter um preparo prévio se tornou um grande desafio, tanto para os professores quanto aos alunos. Nessa perspectiva, como foi citado anteriormente em relação as TDICs, é necessário que sejam investidas nas licenciaturas, que criem suportes e outras habilitações ligadas aos profissionais da educação e principalmente no que se diz respeito a realidade da EJA (BRASIL, 2000).

Dando continuidade à nossa investigação perguntamos aos professores, a partir das práticas realizadas no campo presencial e remoto, se elas estavam articuladas a realidade dos alunos. A professora E nos relatou que *“Sim, eu sempre procuro articular as minhas práticas a realidade dos meus alunos, quando ministrei a disciplina de matemática por exemplo, eu sempre articulava as resoluções de problemas [...] eu ensinava pra quê usar, eu mostrava para os alunos que eles precisavam saber sobre porcentagem, porque comprar um objeto a prestação ou à vista, pra eles saberem qual seria a melhor forma de pagamento, fazer comparações entre as promoções das lojas. Já na disciplina de arte que ministro atualmente, eu direciono as minhas práticas a questões voltadas para o empreendedorismo, [...]eu faço com que os alunos vejam o coletivo e o individual que possa favorecer a todos”*.

O professor J afirma que *“tento buscar essa realidade, na primeira aula tentava conhecer o aluno [...] eu começava a conhecer a realidade do aluno, então juntava os conteúdos atrelada a realidade deles, isso quando era presencial. E no remoto eu tento fazer da mesma forma, vou dar o exemplo da geometria, o pedreiro trabalha e usa a geometria em tudo[...]*

eu utilizo o dia a dia do aluno, tentava buscar e fazer essa ligação, com isso o aluno não ficava solto nos assuntos e situações problema [...] eu gosto sempre de juntar o contexto da aula com o conteúdo e com a situação problema do dia a dia deles, então isso aí envolve mais eles”.

Já a professora A argumentou o seguinte *“Tanto no presencial como no remoto nós estamos fazendo de tudo para que as atividades sejam realmente direcionadas ao nosso alunado [...] tudo que nós programa, fazemos com base na realidade dos nossos alunos, esse mês por exemplo nós trabalhamos dois temas muito importantes foi Parnaíba, escolhi um texto pequeno, escolhi um vídeo e depois nós fizemos uma tarefa sobre Parnaíba [...] e nós trabalhamos o folclore, eu coloquei para eles dois vídeos da Macyrajara, que é uma lenda de Parnaíba e a lenda do cabeça de cuia. Todo o vídeo que eu procuro colocar para que eles possam assistir e ainda digo assistam que é rapidinho, vocês não vão gastar muito internet, os dados móveis de vocês”.*

Diante das falas dos professores, podemos perceber a interação e atrelamento entre as práticas pedagógicas realizadas à realidade em que os alunos dos docentes “E” “J” e “A” estão inseridos. Ao relacionarmos as respostas de cada entrevistado, é notório que, apesar das inúmeras dificuldades apresentadas, a partir das vivências do alunado e de suas experiências, é possível inserir o discente através de pequenos atos e práticas, tais como os já citados acima.

Vale lembrar que quando os professores articulam as situações problemas do dia a dia dos educandos, ou mesmo alguma vivência aos conteúdos que serão estudados em aula, os alunos se sentem mais inseridos e motivados, de forma presencial ou remota. São essas práticas diárias dos docentes que possibilitam uma aprendizagem significativa para o alunado. Portanto, estabelecer esse diálogo é fundamental quando o processo de ensino está atrelado ao contexto social dos indivíduos, pois é necessário conhecer as percepções e a visão de mundo dos alunos quanto a sua realidade (FREIRE, 1987).

Dessa maneira, é indispensável que o professor em sua atuação conheça o seu alunado a fim de aprimorar e resgatar o desejo dos indivíduos em estarem inseridos no ambiente escolar. Esse desejo, no entanto, deve fazer parte também do educador, uma vez que as experiências de vida dos alunos impactam na aprendizagem dos mesmos, pois as condições materiais em que vivem interferem na compreensão do mundo desses indivíduos, bem como na sua capacidade de aprender e responder aos desafios (FREIRE, 2008).

Diante das discussões realizadas, acreditamos que conseguimos alcançar nosso objetivo de investigar as dificuldades que estão presentes no cotidiano dos docentes da EJA no contexto da pandemia do novo corona vírus, dessa forma, interferindo no processo de ensino e aprendizagem no período presencial e online. Podemos inferir então, que muitas das dificuldades já existiam, porém ficaram mais intensificadas no período da pandemia da Covid -19. Conforme os relatos dos professores entrevistados, esses percalços vão desde a desmotivação dos alunos à falta de acesso à internet o que acaba contribuindo para que aumente cada vez mais a evasão escolar, mesmo quando estes docentes buscam inserir e acolher o alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas realizadas ao longo desse trabalho, foi possível observar as problemáticas que assolam a Educação de Jovens e Adultos desde sua chegada no Brasil como forma de catequisar os povos indígenas, até o momento atual que se caracteriza pelo modelo remoto em consequências da pandemia do novo corona vírus. Dessa forma, através de entrevistas, com uma amostra de 3 professores que atuam na EJA, foi possível perceber a situação real do âmbito educacional em algumas escolas municipais de Parnaíba-PI.

Os educadores relatam as dificuldades encontradas nas entrelinhas da realidade de suas salas de aulas e como cada educador lida com as situações que surgem em seus cotidianos. Assim, por meio de uma entrevista semiestruturada, buscamos analisar e responder ao objetivo geral deste presente trabalho que foi **“Investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA no processo de ensino e aprendizagem durante o período presencial e no *online* durante pandemia da COVID-19”**. Seguindo está linha de estudo, foi possível observar as diversas problemáticas que a modalidade EJA enfrenta diariamente, entre eles a evasão, sendo esse um dos motivos responsáveis pela defasagem dos alunos das escolas escolhidas para a realização dessa pesquisa.

A partir da análise dos relatos dos professores entrevistados, observamos que a educação de jovens e adultos em meio a pandemia teve um elevado declínio em números de participação de alunos nas aulas remotos. Essa conjuntura levou os professores entrevistados a buscarem ferramentas capazes de incluir e motivar os alunos a participarem de fato das atividades propostas pela escola. Em outras palavras, se antes os educandos se encontravam desmotivados, no contexto de

pandemia, este obstáculo ficou ainda maior, pois muitos não têm acesso à internet, não sabem manusear as plataformas disponíveis, dentre outras problemáticas.

Em síntese, esses são alguns dos fatores externos à escola que acabam afetando diretamente na aprendizagem e motivação dos jovens e adultos, fazendo com que haja evasão das instituições de ensino. Em consonância a isso, é necessário destacar ainda a precariedade que a educação de jovens e adultos vem enfrentando ao longo de todos esses anos, tornando-se uma modalidade marginalizada pela sociedade que não conhece sua própria realidade educacional.

A partir da análise das falas dos educadores entrevistados, confirmamos como conhecer a realidade que o aluno da EJA está inserido, é fundamental para motivar e favorecer uma prática de ensino coerente com sua necessidade. Nesse sentido, aliar a prática pedagógica às vivências do aluno, seja jovem ou adulto, é promover uma aprendizagem a partir das experiências de cada aluno, ou seja, é leva-los a refletir sobre os contextos sociais aos quais estamos cercados, sendo esta uma forma de motivá-los a permanecer na escola. Partindo dessa premissa, cabe aos docentes aliar os conteúdos escolares às vivências do corpo discente, possibilitando, com isso, uma aprendizagem que seja significativa aos educandos.

Frente a essas colocações, é notória a necessidade de uma formação docente que atenda as especificidades da EJA, pois seu público alvo são indivíduos oriundos dos mais diversos contextos sociais que por algum motivo decidiram retornar a escola. Por esse motivo, cabe aos educadores uma formação não só inicial ou continuada, mas uma formação que ocorra ao longo de sua trajetória docente e que os habilite a atuar nessa modalidade. É pertinente ressaltar que essa formação deve ser o fio condutor entre a prática de sala de aula, com a reflexão a cerca dessa prática e as discussões sobre os desafios que surgem neste processo, somente assim a modalidade poderá atender aos desejos e anseios dos educandos.

Em síntese, ao finalizarmos esta pesquisa, destacamos que o tema é de suma relevância e continua aberto para mais discussões. Dessa forma, desejamos que este trabalho traga a reflexão necessária, a fim de que a sociedade reconheça as desigualdades que permeiam a educação de jovens e adultos. Portanto, é necessário ressaltar que, apesar das problemáticas e descasos cometidos pelos responsáveis gerais pela manutenção e promoção de uma educação de qualidade, as instituições que oferecem a EJA, tornam-se refúgios promovedores de transformações para alunos

que, por diversos motivos anteriormente citados, não puderam frequentar a escola em sua idade regular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, G. M. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio et al. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em:< <http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 06 jun. 2021.

BONFIM, V. M. S. **A Problemática da Evasão de Estudantes Vinculados ao PROEJA no IF baiano Campus Guanambi**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em dissertação de mestrado) universidade federal rural do Rio de Janeiro instituto de agronomia, Seropédica- RJ, 2012. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1537/2/2012%20-%20Silvana%20Vanessa%20Martins%20da%20Silva%20Bonfim.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CARVALHO, O. F. de. **Educação e Formação Profissional - trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A formação de professores no Brasil:** velhos problemas, novas questões. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil:** informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HADDAD, S; PIERRO, M. C. Di. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. p. 59 - 73. 1999. Disponível em: <<http://educar.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>> Acesso em: 19 set. 2021.

PEDROSO, A. P. F. **Trajatórias Formativas de Educadores da EJA:** fios e desafios. 2015. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7GJJ6>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SEVERINO, A. J. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, R. L. L (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica.** In: GERHARDDT, T. E. e

SILVEIRA, D. T. (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. SOARES, L. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25- 39, 2005.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos:** um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4.ed.Petrópolis: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

GT 13

**EDUCAÇÃO POPULAR,
EDUCAÇÃO DO/NO
CAMPO: OUTRAS
LINGUAGENS E
LETRAMENTOS**

CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

Coordenação

APRESENTAÇÃO

O ano de 2022 foi marcado por intensas movimentações políticas no Brasil, além dos efeitos causados pela pandemia da Covid-19. Dois projetos, notavelmente diferentes, se apresentaram para a escolha no processo eleitoral. Em vários aspectos esses projetos implicavam em perspectivas de Brasil frontalmente opostas, com impacto direto sobre as condições de vida das populações do campo. Por conseguinte, o resultado das eleições deste ano, apontou para o desejo de construção de um país no qual os trabalhadores rurais assalariados, sem-terra, as populações ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, indígenas e tantas outras que vivem do/no campo tenham seus direitos sociais considerados, sobretudo, o direito à Educação.

Nesse cenário político e de produção acadêmica, o Grupo de Trabalho 13 – Educação Popular, Educação do/no Campo: outras linguagens e Letramentos se propôs a ser um espaço de escuta e socialização dos saberes/fazeres próprios de cada comunidade, expressando seus multiletramentos regionais. Buscou-se reunir pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que refletissem acerca das linguagens e práticas de letramentos na Educação Popular e do/no Campo.

Os trabalhos do GT13 que compõem este e-book apresentam discussões caras à Educação do Campo. Ao abordar temáticas como a representatividade e a origem na formação de educadores do campo e os impactos da pandemia de Covid-19 na vida dos estudantes camponeses, os textos trazem diferentes aspectos das lutas e resistências das populações do campo pelo direito à educação em nosso país.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.029

NÓS PERTENCEMOS: LUGAR DE REPRESENTATIVIDADE E ORIGEM NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

JOANA LAURA COTA CORRÊA¹
MIRANILDE OLIVEIRA NEVES²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o lugar de representatividade e origem na formação de educadores do campo. A metodologia está embasada na abordagem qualitativa, pesquisa de campo e entrevista semiestruturada, com base nos estudos de pesquisa-formação (JOSSO, 2010) e investigação-formação (SOUZA, 2006). Os resultados revelaram que a formação superior pública mediada pela Licenciatura em Educação do Campo, possibilitou aos egressos, participantes da pesquisa, o reconhecimento de uma identidade que compreende suas ligações com a terra, bem como, contribui na constituição de uma identidade do campo. Estas práticas refletem em agentes de desenvolvimento e transformação na sociedade, quando os egressos valorizam o trabalho coletivo na comunidade e buscam gesticular práticas humanizadoras em seu fazer educativo.

Palavras-chave: Educação do campo, Identities, Formação de educadores.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará-UFPA, joanaacorreea@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA, miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

Relatar um mundo de quem nós somos, ou a quem pertencemos, nos traz à memória que existem pessoas, espaços, lugares, religiões e culturas diferentes das quais uma pessoa e outra acreditam. O mundo, neste caso, é uma comunidade. Nesta comunidade aprendemos a identificar as altas e baixas marés, para visitar os rios, que nem sempre se vestem e molham as pontes, mas que sempre são frescos e trazem tranquilidade.

Descobrimos que representamos este território, que cerca rios, casas e famílias, preenche as Vilas e dá sentido à vida. À vida do agricultor, do ribeirinho, caçador, peconheiro, quilombola, indígena, negro, professor.

Ao apanhar os frutos da árvore dessa diversidade, encontramos as dificuldades. As barreiras que cercam e não produzem vida no campo advêm dos direitos negados, de não poder continuar residindo na comunidade pela violência doméstica, sexual e educacional.

Ao longo dos anos, a beleza se transformou em lágrimas, que rolam os rostos dos que vemos e nos calamos, e assim, silenciemos sonhos de cursar uma faculdade, de ser advogado ou professor. Arrancamos os prazeres, as alegrias e devolvemos a dor das tradições esquecidas, do abandono da criança, da identidade marginalizada e criticada socialmente pelo preconceito.

Diante dessas e outras vivências foi que o movimento por uma educação do campo nasceu, a fim de confrontar a violenta desumanização das condições de vida no campo, que emergem por transformações sociais estruturais urgentes. (CALDART, 2002).

Foi por configurar os sujeitos como desenvolvedores de atividades braçais, culturais e costumes diferentes, que o campo carregou por muito tempo o título de atrasado. Nisto está entrelaçada nossa justificativa, pois nos contrapomos aos ideais de atraso associado à sociedade capitalista, excludente e opressora. Este pensamento surge devido à visão de que as pessoas pertencentes a estes espaços precisam unicamente de atividades para exercerem sua cidadania, ao contrário disso, compreendemos que o campo está para além do plantio, das feiras e das roças, ou seja, também é um espaço formativo, no qual as pessoas têm o direito à educação de qualidade, o que não inibe também a importância da sua relação com a terra.

Por isso, a formação de professores mediada pela Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) proporciona o reconhecimento de uma

identidade do campo, que tem ligações culturais, políticas e educativas, formando um sujeito social, capaz de mudar a realidade do campo por meio de ações coletivas. Nesse sentido, este estudo busca como objetivo: refletir sobre o lugar de representatividade e origem na formação de educadores do campo.

O referencial teórico desta pesquisa tem embasamento nos estudos decoloniais dialogados por Stuart Hall (2003), que discute multiculturalidade e identidade, e nos ajuda a compreender os processos que constituem a identidade do sujeito na sua diferença e particularidade; já Candau (2012) e Fleuri (2003), vão somar experiências educacionais para ser nosso apoio, enquanto estudos interculturais que pretendem dialogar com as diferenças identitárias para compreendermos a importância da alteridade dentro desse campo de aceitação, medos e limitações para a liberdade de ser e existir nos espaços sociais.

Para isso, os aspectos metodológicos que nos guiam, têm base na abordagem qualitativa, seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), ao pensar o ambiente natural como a fonte direta de dados, uma vez que, ao coletar os dados, nossa preocupação deve ser com o processo indutivo, que conduzirá à análise.

A metodologia de história de vida também rega o campo das nossas análises por permitir uma experiência formadora, ajudando os envolvidos a descobrir a origem daquilo que são hoje, trazendo marcas que perpassam pelos questionamentos sobre si e sua relação com o meio, no qual estão envolvidos (JOSSO, 2010).

A pesquisa-formação (JOSSO, 2010), representa as ligações dos sujeitos com a sua comunidade e a investigação-formação (SOUZA, 2006) possibilita estudos a partir das narrativas de professores do campo, por meio da pesquisa de campo, entrevista semiestruturada e reflexão poética, que será representada ao final do tópico de resultados e discussão.

Para este momento, trouxemos as entrevistas realizadas com: educador musical ribeirinheiro (44 anos), mulher ribeirinha negra (28 anos) e mulher quilombola (35 anos). O território que configura esta pesquisa foi o Baixo Tocantins, na comunidade de Vila do Carmo, distrito de Cametá-Pará.

Este capítulo apresenta a seguir um esclarecimento mais detalhado da nossa metodologia, os resultados e discussões acerca da temática em questão, refletindo as comunidades do campo, enquanto espaços que formam os sujeitos e contribuem para a afirmação de suas identidades, e assim, proporciona uma aproximação com o contexto cultural, social e

educacional, possibilitando o reflexo de práticas educativas humanizadas na educação do campo.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se na abordagem qualitativa, pois esta contribui para realizarmos análises seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), ao pensar o ambiente natural como a fonte direta de dados, uma vez que, ao coletar os dados, nossa preocupação deve ser com o processo indutivo, que conduzirá à análise. Sobre esta questão, Gil (2002, p. 17) nos orienta a pensar a pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas”, a fim de encontramos caminhos para seu diálogo, proporcionando discussões coerentes para uma proposta de intervenção futura.

A abordagem sociológica e filosófica dos autores supracitadas nos auxiliam para termos como base o “pensamento decolonial, que propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações” (COSTA, 2016, p. 51), representados por um sistema excludente e opressor das classes subalternas que contribuirá com o cerne das nossas análises, críticas, reflexivas e poéticas, pois, quando nos propomos a pensar uma metodologia decolonial, estamos nos “impondo a uma classificação racial-étnica da população do mundo” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Alinhado a este pensamento, os estudos interculturais, por sua vez, conduzirão os contextos das nossas análises a “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um ponto de vista baseado no respeito à diferença” (FLEURI, 2003, p.16-35).

Por isso, pontuamos a alteridade como o modo de enxergar o outro com respeito e empatia às diferenças que marcam suas histórias de vida, visto que a afirmação dessas diferenças se manifesta como plurais, assumindo diversas expressões e linguagens (CANDAU, 2012). Tais manifestações identitárias, marcadas no modo de falar, vestir e se relacionar com a terra, registram os sujeitos do campo como singulares e diversos em suas particularidades.

Assim, a cultura é marcada como a exposição de experiências comuns dada pela sociedade, primeiramente como domínio de ideias e em seguida, se apresenta de modo antropológico no que se refere às práticas sociais, nesse caso, como um modo de vida global (HALL, 2003).

Esse conceito nos auxilia a pensar a cultura como modo de vida, vivências e experiências integradas ao cotidiano dos sujeitos, o que torna suas práticas relevantes e essenciais para dialogar com a educação do campo na construção de sujeitos sociais.

Diante disso, a metodologia história de vida também rega o campo das nossas análises, por permitir uma experiência formadora, ajudando os envolvidos a descobrir a origem daquilo que são hoje, trazendo marcas que perpassam pelos questionamentos sobre si e sua relação com o meio, no qual estão envolvidos (JOSSO, 2010). Estas relações, neste estudo, estão postas no protagonismo do sujeito, na sua ligação com a terra, seu modo de sobrevivência e resistência nos espaços camponeses, onde este encontra subsídios para se reconhecer enquanto identidade cultural no seu território de vivências, lutas e possibilidades.

A pesquisa-formação, por sua vez, vem auxiliar a organizar cada etapa desta pesquisa a “participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos pelos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2010, p.141). Nesses termos, a pesquisa-formação contribui para que o pesquisador participe da pesquisa, interaja e dialogue com os participantes envolvidos, pois enquanto educadores em constante formação, aprendemos com os saberes, enriquecemos nosso arsenal cultural e ainda, nos despidimos de nós mesmos para evidenciar o sujeito e tornar este, o criador de sua história de vida, por meio de suas memórias, vivências e opiniões relatadas no interior da realização dos passos da pesquisa.

Outro termo a ser utilizado dentro da educação no âmbito das ciências sociais, será a investigação-formação, a qual trabalha as narrativas de formação de professores (SOUZA, 2006). Esta nos possibilita compreender as narrativas dos educadores em constante formação, a partir de suas práticas do cotidiano, assim, iremos desvelar e reconstruir os processos educativos pelos sujeitos pesquisados.

A terminologia em foco neste estudo se dá devido à construção coletiva que acontece nos caminhos metodológicos da pesquisa, ao inter-relacionarmos a formação dos sujeitos e do pesquisador, não apenas na coleta de dados, mas também nas análises construídas. A troca acontece em ambos os espaços coletivos de formação, seja na casa e comunidade do entrevistado ou na reunião da coleta de dados de todos os participantes da pesquisa, no encontro interativo dos relatos orais. Neste encontro, os relatos se cruzam, ganham força, esperança e liberdade poética liberada em versos que interagem com os dados e participantes entrevistados.

É, por isso, que em nossas análises, o participante situa sua história particular em contextos coletivos, pois “a evolução de cada um

na sua própria narrativa é o primeiro indício do movimento dessa prática” (JOSSO, 2010, p. 45-47). Isso se evidencia, neste estudo, em quatro momentos, demarcados enquanto caminhos práticos da pesquisa.

O primeiro momento ocorre por meio da poesia, quando esta dialoga reafirmando as histórias de vida em representações poéticas. Nesse caso, fizemos uso de construções poéticas autorais, com base na pesquisa-formação, investigação-formação, como uma prática que forma sujeitos, reconstrói identidades, e mostra caminhos para o exercício de compartilhar saberes e construir conhecimento.

Para a construção destas reflexões discursivas, críticas e poéticas, a pesquisa de campo, no segundo momento, nos subsidiou na “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (VERGARA, 2009, p.43). Neste caso, utilizamos a observação participante, que viabilizou “pesquisadores e pesquisados, sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (BRANDÃO, 1984, p.10).

Os caminhos metodológicos se somaram para alcançar os objetivos propostos desta pesquisa, porque ao dialogar e interagir com os espaços e pessoas, os saberes são partilhados e as histórias são escritas. Para a reunião desses relatos, no terceiro momento, utilizamos a entrevista semiestruturada, com cinco educadores que se formaram por meio da Licenciatura em Educação do Campo, turma 2015, de Vila do Carmo – Cametá-PA, os quais tiveram intensas ligações com o âmbito sociocultural e se constituíram sujeitos de direito e transformação social.

Justificamos que esta delimitação de sujeitos entrevistados se deu por meio de alguns critérios, tais como: entrevistar pessoas que têm ligação com os objetivos propostos da pesquisa, que possuem memórias coletivas de outros colegas de turma e da sua comunidade para representar a parte como um todo, sujeitos que têm ligação com o campo, movimentos sociais e expressividade na arte, e ainda, sujeitos que valorizam e se afirmam enquanto identidade cultural de direito, que lutam e militam por uma educação do campo, sendo re-existências nos espaços educativos, sociais e políticos.

Vale ressaltar ainda, que esta delimitação também é decorrente à pandemia do coronavírus-19, que nos proíbe da aglomeração e contato mais próximo com outras pessoas, por isso, realizamos nossas entrevistas seguindo todos os protocolos de saúde com poucas pessoas.

A entrevista semiestruturada aconteceu na aproximação com os sujeitos envolvidos considerando uma visita nas suas comunidades, a partir de uma conversa inicial, apontando os objetivos e intenção de pesquisa, em seguida, foi feito o convite para participar deste estudo, enquanto sujeito entrevistado. Posta a resposta positiva para participar da pesquisa por meio do termo de consentimento, os sujeitos alegaram a participação e uso de suas falas bem como a modo de se representar social, cultural e politicamente.

O público-alvo, são educadores que se formaram por meio da LEDOC por constituírem as pessoas que compõem a educação do campo, sendo as representações de coragem, força e motivação marcadas em suas histórias de vida no campo. Com isso, trabalhamos com este público, para valorizar sua identidade cultural, tornar conhecida a LEDOC para visibilização e efetivação do curso nos concursos públicos e ingressos de seus princípios educativos no âmbito escolar das escolas do Baixo Tocantins. Diante disso, torna-se imprescindível pesquisar estes educadores, que junto à LEDOC construíram conhecimento e compartilharam saberes, visando à contextualização dos conteúdos e interdisciplinaridade mediados pelas aprendizagens no percurso acadêmico.

O quarto momento, aconteceu a partir da coleta de fotografias para trazer luz, cores e vida às representações culturais e identitárias presentes no cotidiano, nas vivências e diálogos com os territórios do campo, que possibilita o diálogo poético, a partir dos registros particulares destes espaços, além disso, buscamos também representar fatos únicos e históricos vividos pelos sujeitos entrevistados, a partir de algumas fotografias disponibilizadas pelos mesmos, finalizando assim, como nosso último momento da pesquisa. Vale ressaltar, que a coleta de dados se deu no período de novembro de 2020 a janeiro de 2021.

O referencial teórico desta pesquisa tem embasamento nos estudos decoloniais dialogados por Stuart Hall (2003), que discute multicultural e identidade, e nos ajuda a compreender os processos que constituem a identidade do sujeito na sua diferença e particularidade, já Candau (2012) e Fleuri (2003), vão somar experiências educacionais para ser nosso apoio, enquanto estudos interculturais que pretendem dialogar com as diferenças identitárias para compreendermos a importância da alteridade dentro desse campo de aceitação, medos e limitações para a liberdade de ser e existir nos espaços sociais, enquanto que, Josso (2010) foi a nossa âncora para pensar estas questões relacionadas às histórias de vida enquanto pesquisa-formação, junto com Souza (2006), discutindo a investigação-formação, terminologias adotadas para pensarmos a pesquisa enquanto

formação de participante e pesquisador, em constantes aprendizagens e trocas de conhecimentos e experiências coletivas.

Nossos pés não param por aqui, mas continuam nos contextos das discussões para viabilizar reflexões construtivas junto à metodologia utilizada. Por isso, nesta pesquisa, iremos reafirmar as histórias de vida a partir das narrativas orais dos sujeitos, bem como representadas nos relatos de suas vivências, neste âmbito, a educação caminha nos campos dos saberes, contos, lendas, religiosidade, fotografias e poesias. Por conseguir transparecer o eu do outro com sensibilidade, emoção e afetividade. Sendo estes, portanto, pontos importantes para a transparência, organização e originalidade da pesquisa e realidade de mundo dos sujeitos participantes deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação do campo vem se sobrepor aos ideais da sociedade capitalista e opressora para lutar junto aos movimentos sociais pelos direitos individuais e coletivos dos sujeitos, visto que a educação pensada para o território do campo não considera o sujeito e suas particularidades.

Por meio de vivências educativas, podemos observar no campo: escolas sem energia elétrica, quadros pela metade, cadeiras quebradas etc. Sem apoio pedagógico e estrutural, as dificuldades avançam também para o campo do currículo não contextualizado e calendário acadêmico alheio às mudanças climáticas, geográficas e culturais das ilhas, aldeias e comunidades como um todo. A partir disso, é possível perceber que:

Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições, de um lado, estão às contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do desemprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade, de outro, está à reação da população do campo, que não aceita essa marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também inclui iniciativas na educação no campo. (CALDART, 2004, p. 21)

Esse relato nos possibilita narrar histórias de vida, que se encontraram no contexto da negação, opressão da sociedade, baseada no modelo de desenvolvimento que não enxerga os sujeitos como construtores de conhecimento e diversos nas suas iguarias e identidades distintas. No

entanto, os que pertencem à terra, conseguem sentir e produzir para sua sobrevivência, e ainda, para sua emancipação humana.

As ligações com a terra estão na conexão com as experiências vividas e isso nos desperta a conhecer os caminhos que trilhamos na infância, o que nos leva a descobrir quem somos e a que ou a quem pertencemos, diante disso, os relatos nos revelam que:

Às margens do rio (furo) Laranja, Ilha Santo Antônio, pertencente ao arquipélago marajoara, fui aprendendo a fazer todas as coisas que um ribeirinho dali faz. Aprendi com minha mãe a fazer o artesanato local, chapéus de fibra de Jupati (uma palmeira da região). Desde a retirada das fibras dos talos das folhas, à limpeza, o processo de tingimento, a secagem e a manufatura dos artesanatos. Depois aprendi com meus irmãos maiores a fazer o matapí, parí, caniços e as linhas de mão. Esses são instrumentos de pesca. Foi ali também que aprendi todo o respeito que tenho pela natureza, pois quando se vive em um local no interior do município, que é a própria Natureza, se está rodeado de animais, desde os mais simples como minhocas e insetos até os que estão no topo da cadeia alimentar como gaviões e onças. (Educador musical ribeirinho, 44 anos)

Sou Carmoense, meu lugar de origem é Vila do Carmo, onde cresci e vivo até os dias atuais. Venho de uma família de agricultores que me ensinaram a cuidar das plantas medicinais e ter um amor pela terra, a que tanto meus pais trabalharam arduamente para o sustento da família. (Mulher ribeirinha negra, 28 anos)

As aprendizagens coletivas repassadas pela família e por gerações nos mostram os saberes que preenchem o campo e as vidas que nela reexistem, que vão desde aprender a produzir utensílios pesqueiros ao plantio e uso da medicina tradicional. Tais aprendizagens são marcas fortes que têm regado a sobrevivência no campo, uma vez que, em determinados espaços, ainda não contam com um posto médico, e ainda, quando existem, não há profissionais adequados para exercer a profissão e atender à comunidade local.

Apesar de essas marcas precárias, conseguimos enxergar a riqueza dos saberes regados nas mãos que realizam trabalhos, que para Paulo Freire (2009, p.118), acontece no “diálogo, pois este tem significação

precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim, crescem um com o outro”.

O protagonismo das identidades começa na infância, nas aprendizagens e culturas repassadas, que são enaltecidas em sua realização comunitária, não apenas pelo membro da família, mas também por outros sujeitos que interagem com os espaços sociais. Podemos perceber esta influência no relato da mulher quilombola:

Muitas coisas marcaram pra mim, minha infância foi a principal, assim como as brincadeiras de antigamente: rodas, cantigas, quando brincávamos à luz da lua à noite (pois não tinha energia elétrica), momentos na igreja, amizades, as comidas, lembro do pão de tapioca, do banho no rio no dia 24 de junho dia de São João. Isso marcou minha história na minha comunidade. As manifestações culturais, as lutas por melhorias, por isso, eu acredito que a cultura nos ajuda a conhecer nossas próprias histórias. (Mulher quilombola, 35 anos)

O misto da simbologia que integra música, dança e comida se interrelacionam ao marcar memórias, que ao recordar, fazem com que a entrevistada, entenda que a cultura, constitui o eu. Essas construções têm base na perspectiva intercultural, quando “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração [...] Não fixam pessoas em um determinado padrão engessado” (CANDAUI, 2012, p. 12). Desse modo, proporciona a liberdade da sua reconstrução, a partir da relação com o outro na sua diferença identitária e cultural.

A ideia de pertencimento ao lugar de origem dos sujeitos vem carregada de significados reais e concretos que perpassam por aprendizagens coletivas e memórias culturais, onde suas raízes são históricas e dinâmicas (CANDAUI, 2012). O dinamismo caminha pela interação entre os sujeitos dialógicos e dinâmicos, nas suas representações culturais expressas em suas danças, músicas, rituais e religiões. Isto marca a vida dos sujeitos e contribuem para construir práticas de reflitam estas vivências dentro da escola, a partir da contextualização deste espaço com os assuntos discutidos em na sala de aula desses educadores.

Esse olhar atento e sensível a comunidade dos sujeitos é despertada por meio da sua formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que permite por meio dos tempos formativos, tempo universidade (período que os alunos estão em aula na etapa) tempo comunidade (etapa de pesquisas em sua comunidade) um reconhecimento de

uma identidade do campo. Nesse sentido, os educadores em formação constroem aprendizagens no campo que fortalecem práticas educativas humanizadoras.

É, por isso, que este pensar corrobora a compreendermos que a relação dos participantes com a terra é como laços, carregados de sentimentos por determinada atividade ter sido por anos executada na família camponesa. Posta esta reflexão, conseguimos observar outros elementos nas menções seguintes:

O fato que mais me marcou com relação ao meu pertencimento, a minha comunidade de origem, sem dúvida, foram os índios. Quando chegamos no Rio Laranja (digo, os meus bisavós) ainda tinham índios remanescente morando em algumas localidades em suas margens. Então, na minha época, eu ainda conseguia distinguir os descendentes desses índios, pelos seus cabelos longos, suas casas diferentes das nossas. Eles eram muito arredios. Em uma visita inesperada de alguém, eles por precaução corriam para o mato deixando suas casas vazias. Ainda hoje consigo ver seus descendentes vendendo camarões e peixes na feira. (Educador musical ribeirinho, 44 anos).

Não tem nada reconhecido em documento, mas quando eu trabalhei em um projeto na escola, organizamos um documentário sobre a história da comunidade, então, nós reunimos os alunos e fomos às casas dos mais idosos, e eles nos disseram que no local onde está situado a escola, existia uma aldeia indígena, um povo indígena vivendo ali, por viver ali um povo indígena muitos escravos fugiam de fazendas encontravam na comunidade Pindobal Mirin por viver um povo indígena lá, encontraram segurança e lá fizeram um quilombo, muitos dos idosos disseram essa mesma história, segundo eles, na nossa comunidade têm remanescentes de indígenas e quilombo. Isso me marcou muito. (Mulher ribeirinha negra, 28 anos)

Conseguimos observar nas duas narrativas, que há diferentes identidades do passado que construíram uma história na comunidade dos pesquisados, que é viva na memória dos mais antigos moradores e renascida nos mais jovens. A partir disso, conseguimos perceber as construções coletivas culturais, vindas dos povos que compõem o campo.

Este pensar nos leva a compreender a construção e transformação cultural, não no sentido multicultural perpassada, historicamente, em nosso país, no sentido “da eliminação física do outro, ou por sua

escravização que também é uma forma violenta de sua alteridade”, mas estamos buscando compreender que a “problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de nossos antepassados que foram massacrados” (CANDAUI, 2012, p. 9).

Isso nos leva a entender as noções de poder e subalternização dos povos que afirmam sua identidade ao longo dos anos, por isso, nos relatos supracitados, conseguimos enxergar ideias associadas a “fugir”, “arredios”, dentre outras, que estão nas entre linhas, e nos possibilitam enxergar que os povos foram explorados, discriminados pela sua religião, forma de viver e existir na sociedade.

Diante disso, tecemos pensamentos em torno de compreender a diferença, como parte da singularidade do outro, assim, os sujeitos vão se tornando plurais na sua cultura e ressignificação de suas histórias de vida, já que o ideal dos grandes opressores da sociedade sempre foi no sentido de se manter no poder visto que:

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. (FREIRE, 1987, p. 145)

A consciência de classe, por sua vez, seria o caminho para compreendermos estas realidades, pois os oprimidos podem ganhar voz, nesse percurso, ao lutar por seus direitos e exercer sua identidade, ao aliar-se ao trabalho intercultural no sentido de entender as diferenças visando à inclusão, pois tanto os movimentos sociais quanto os educacionais, podem se tornar frentes importantes para o respeito à diferença na busca pela concretização da paridade de direito. (FLEURI, 2003).

Esses pontos tornam-se essenciais, quando dialogamos com os ideais de identidade, cultura e lugar de origem e pertencimento dos sujeitos, pois no momento em que recorremos às memórias coletivas dos sujeitos das comunidades tradicionais do campo, nos despertamos para confrontar a desigualdade social, o preconceito e a exclusão das etnias.

Por isso, os egressos da LEDOC, não são apenas educadores, são agentes de desenvolvimento e transformações na sociedade, pois compreendem os aspectos políticos e culturais que envolvem suas comunidades, nisto coletivamente unem-se por meio de movimentos sociais afim de lutarem pelos direitos educacionais do campo.

Nestes termos, a identidade cultural está associada ao conceito de cultura, que de acordo com Schelling (1991) transforma-se a partir da relação do sujeito com a natureza e com os indivíduos da sua relação social, assim, a cultura como práxis, contribui para a valorização dos sujeitos socioculturais.

Nesse processo somos convidados a unir nossos pés para percorrer pelos mesmos caminhos da aceitação, compreensão advindas da alteridade, somos diversos, e essa diversidade pode unir pessoas com objetivos comuns e coletivos. Nesse percurso, o fortalecimento desses ideais de pensamento sociológico e filosófico são importantes para que nossas vozes soem mais altas, e assim, possamos fortalecer a formação educativa no campo como humana e libertadora, que compreenda o contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Enquanto alguns não escutam, podemos fazer com que nos vejam. A visão é dos massacres, do sangue derramado, do abandono, do descaso público e de numerosas palavras e acusações falsas sobre quem somos e a que lugar pertencemos. Aliado aos relatos dos sujeitos mencionados neste estudo, expressamos em versos poéticos nossas verdades, que enaltecem as identidades em construção, onde os saberes são dialogados e as lutas são unificadas.

*De muitos cantos nós chegamos
Fugidos, cansados, sobrecarregados
Famintos, sozinhos, preocupados*

*Nesses cantos construímos vida
Vivas nos remanescentes
Presente nas comidas
Nas brincadeiras
Nas relações socioculturais de cada dia*

*Nós pertencemos
Ao mato
Ao caçado
Ao peixe assado*

*Nós pertencemos
À terra
Ao pescado
Aos sabores degustados*

*Nós pertencemos
À luta social
À resistência
Ao sangue derramado*

*Essas são as vozes da liberdade
Esses são os gritos dos direitos negados
Que não aceitam mais o não*

*Somos sociedade, povo que luta
Povo que fala da sua identidade
Somos o muro que se fortalece
E uma nova história reescreve*

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Postas estas reflexões, unimos nossas memórias, força e gás, para nós construirmos identidades culturais de direitos, para erguer nossos anseios pela paridade de direitos a serem discutidos nas rodas dialógicas, frente aos órgãos públicos, para que a valorização dos espaços do campo seja reconhecida como produção de vida e re-existências dos povos camponeses.

Sendo assim, a formação superior pública mediada pela LEDOC, possibilita aos egressos, o reconhecimento de uma identidade que compreende suas ligações com a terra, bem como, contribui na constituição de uma identidade do campo. Estas práticas refletem em agentes de desenvolvimento e transformação na sociedade, quando os egressos valorizam o trabalho coletivo na comunidade e buscam gesticular práticas humanizadoras em seu fazer educativo. Dessa forma, compreendemos que o lugar de origem e pertencimento provoca redescobertas e criticidade na formação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, conseguimos perceber que as identidades estão em constante transformação, e que os espaços culturais, sociais e educacionais contribuem na formação educacional dos egressos, isto é provocado pela educação emancipadora mediada pela LEDOC, que formou egressos considerando os espaços que os sujeitos estavam envolvidos e nisto contribuiu para a construção de uma identidade do campo.

Conseqüentemente, os educadores do campo serão sujeitos que pensarão com criticidades na sociedade, e assim, continuarão lutando pelos direitos educacionais do campo. Por isso, não podemos falar de educação do campo sem mencionar a garra e a luta dos sujeitos que representam nossas comunidades camponesas.

Diante disso, fica claro, que os egressos são desafiados a serem educadores que reflitam práticas emancipadoras e humanas no campo,

contextualizando a realidade local em sala de aula, e valorizando nossas culturas e identidades do Baixo Tocantins.

As histórias de vida que ajudaram a construir essa pesquisa representaram os saberes repassados de pai para filhos, as lutas enfrentadas pelos sujeitos, que apesar de serem diversas, conseguiram encontrar caminhos para serem resistência em sua comunidade e outros espaços educativos.

Conseguimos enxergar, que quando os sujeitos se percebem no mundo, a partir de uma identidade cultural – que é entrelaçada ao reconhecimento da sua origem e pertencimento, estes são instigados a erguerem vozes e passos mais fortes e rápidos buscando trazer retorno local para suas comunidades, pois começam a entender que seu papel, enquanto trabalhador e trabalhadora do campo, é também de educador, que há necessidade de ir aos enfrentamentos políticos e sociais, para que sejam a representatividade local, não apenas existindo, mas resistindo, sendo vozes presentes, que ocupam os espaços, que lideram sonhos e lutas.

Por isso, as reflexões deste estudo, nos levaram a pensar a decolonialidade na re-existência de construir identidades culturais nos contrapondo as ideologias colonialistas do Brasil, em que mostramos que houve muitas rupturas ao longo do processo histórico de independência do Brasil, que refletiram em nossas análises, como identidades culturais que têm repassado seus saberes, costumes e culturas ao longo dos anos por gerações.

Apesar dessa herança colonial, os sujeitos do campo têm resistido valorizando suas culturas, as quais protagonizaram todo o nosso trabalho de pesquisa, enriquecendo nosso arsenal teórico, imaginário e poético, não como forma de apagamento de um passado, mas unindo esforços para sermos decoloniais.

Nisto, observamos que a educação, especificamente, a educação do campo, foi essencial na vida dos sujeitos, que agora são docentes, pois possibilitou a construção de uma identidade indissociável da cultura, onde a LEDOC, proporcionou a união das expressões culturais às educacionais.

A educação do campo ancorou os passos dos docentes em suas construções nos movimentos sociais e escolas do campo. Deu a oportunidade não apenas de os sujeitos construírem suas identidades e a afirmarem, mas também gerou agentes de desenvolvimento e transformação para a sociedade local, criando laços com a terra para além do afeto, mas de garra e responsabilidade.

Conseguimos compreender que isso só foi possível porque a formação de professores da LEDOC trabalhou por meio do ensino, da pesquisa e extensão nos tempos comunidades e universidade, proporcionando a aproximação do sujeito com a academia e dialogando com as lutas e dificuldades reais enfrentadas pelos mesmo desde a sua infância. O que abriu um horizonte de possibilidades para unirem suas lutas em prol de seus objetivos comuns com vistas em fortalecer a educação do campo.

Queremos com esta pesquisa enaltecer nossas culturas, mostrar as cores, a poética das nossas expressões culturais nas danças e nas músicas, e além disso, mostrar a importância dessa relação para a construção das identidades culturais que preenchem o campo, onde as marcas dos sujeitos do campo vão se constituindo e formando sujeitos sociais.

Dessa forma, trazemos nossas inquietações, nossas vozes e pés que reuniram as histórias de vidas de várias comunidades para esse dialógico teórico, contudo, queremos mais que a promoção destas discussões para o campo da pesquisa científica, queremos tornar conhecidas nossas histórias de vida para nossa emancipação humana e social.

Precisamos de vozes que ecoem por várias comunidades, cidades e países, que disseminem nossos anseios nos enfrentamentos políticos, para que políticas públicas cheguem às aldeias, ilhas e comunidades mais distantes, fazendo da educação um caminho possível para todos e não uma possibilidade excludente.

Acreditamos que a educação é o caminho que construirá uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, lutamos pelo respeito à diversidade, por um currículo adequado as questões geográficas, que as comunidades do campo, das águas e das florestas se encontram, pela partilha de saberes, danças e músicas que nos representem enquanto identidades culturais que têm reexistido, e protagonizado práticas educativas inclusivas e dialógicas, que representam as vozes da educação do campo por onde passam.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, ROBERT e BIKLEN, Sari Kanopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Codex Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

COSTA, Antonio Gomes da Costa. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO, Brasília** – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/310> Acesso em: 12 nov 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, no. 23 [citado 2009-03-24], p.16-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 nov. 2020.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resend. let all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista**

Educação em questão, Natal, v 25, n11, p 22-39, jan/abr.2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>
Acesso em: 2 nov. 2020.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. Atlas, 2009.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.030

PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROSIOMAR SANTOS PESSOA¹
MARIA JOSÉ QUARESMA PORTELA CORRÊA²

RESUMO

Este estudo apresenta a educação do campo como um direito e conquista de todos os camponeses, porém com a manifestação do *coronavírus* SARS-CoV-2 teve sua trajetória interrompida, uma vez que as escolas do campo possuem suas peculiaridades, especialmente a falta de estrutura física e tecnológica. É um estudo bibliográfico e de campo, de cunho qualitativo, que aborda tópicos como os aspectos históricos da educação após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, especialmente voltado para a educação do campo, discute-se principalmente as ocorrências destes últimos anos em que o mundo enfrentou a pandemia e as escolas camponesas demonstraram o quanto estão frágeis nas questões estruturais e tecnológicas. O presente trabalho tem como objetivo analisar o direito fundamental à educação, e debater sobre as consequências da Pandemia para os estudantes camponeses. Na metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica exploratório-explicativa, qualitativa, utilizando-se aplicação de questionários voltados a educadores atuantes na educação do campo no estado do Pará. Sabe-se que o direito à educação está previsto constitucionalmente, no entanto, quando se relaciona à Educação do Campo, o que se constata é um descaso do poder público para com os povos do Campo. Portanto, espera-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir de forma relevante com os educadores da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Coronavírus; Estrutura física e tecnológica.

1 Doutoranda em Ciências da Educação – Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – UTAD – rosiomarsantos@gmail.com

2 Doutora em Ciências da Educação – Professora e Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues-MA, mqmariajosequaresma789@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo provoca um debate sobre o ano letivo escolar de algumas escolas do campo localizadas no estado Pará, principalmente as escolas do campo que são mais atingidas com a chegada do novo Coronavírus (Covid-19). É importante destacar que as escolas do campo de todos os estados e municípios brasileiros tiveram as mesmas dificuldades que as escolas pesquisadas, uma vez que a estrutura de todas se identificam com descaso e a falta de políticas públicas voltadas para os alunos camponeses.

Assim, discorrer sobre os impactos da pandemia na educação brasileira e de modo específico a educação do campo é uma tarefa complexa, muitos são os contextos profundamente prejudicados pela situação atual, mas particularmente em: assentamentos, áreas indígenas, quilombos, ocupações etc.

Neste período ficaram mais evidenciadas as condições historicamente negadas para quem vive no campo, sabe-se que foi somente nas últimas décadas do século XX e neste início de século a educação do campo vem conquistando um lugar nas agendas políticas em todas as instâncias: municipal, estadual e federal, ainda que lentamente com o descaso do poder público, no entanto, diante das lutas dos movimentos e organizações sociais civis dos trabalhadores rurais, a educação do campo está incorporando uma nova concepção de educação em relação ao camponês ou trabalhador rural, revigorando o caráter de classe em prol da educação do campo.

Essas organizações vêm demonstrando aos sistemas de ensino que o povo do campo tem necessidade de uma educação voltada para as especificidades desses alunos, uma vez que os alunos deverão ser respeitados em sua cultura e modo de viver, suas visões de vida são diferentes de quem mora nas cidades, portanto, devem ser valorizadas.

No entanto, ainda há a visão de que o camponês é atrasado, sem considerar o seu ritmo de vida e sua cultura, porém, os movimentos sociais camponeses promovem a luta educação do campo que valoriza os conhecimentos da prática social e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, um lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e desenvolvimento sustentável.

E neste contexto de descaso nas escolas e com a manifestação do Coronavírus, a educação do campo enfrentou inúmeras dificuldades, dentre essas pode-se destacar a falta de formação contínua dos educadores em relação às tecnologias, a estrutura das escolas também em relação a

falta de equipamentos e de wi-fi instalados nas escolas e nos povoados, já que as aulas presenciais foram suspensas e para se dar continuidade às aulas foi necessário implantar o ensino remoto, algo difícil de fazer, pois nem as próprias secretarias de educação dos municípios estavam qualificadas.

Esta investigação pretende demonstrar que apesar da importância da efetivação dos direitos humanos, e educação como direito fundamental do ser humano não é respeitada, e que a manifestação do coronavírus veio ressaltar as desigualdades das escolas camponesas em relação a estrutura física e tecnológica, trazendo graves consequências no ensino aprendizagem dos alunos do campo, tais com reprovação, insucesso, abandono, principalmente o direito à educação como estratégia de inclusão e superação das desigualdades historicamente constituídas, obedecendo aos ditames constitucionais proporcionando a justiça e a solidariedade, o que neste estudo representa a Educação do Campo como direito do camponês.

Os objetivos desta pesquisa são: demonstrar a importância de a educação do campo como um direito humano necessário para o cidadão residente no campo exercer sua cidadania, e que a manifestação do Coronavírus resalta as dificuldades que as escolas do campo enfrentam diante condições de das escolas e do ensino ministrado no campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira é diferente da forma em que o Brasil é constituído e construído, tem a marca de um processo histórico de exclusão, já que a inclusão social e educacional sempre foi direcionada para as elites. Poucas pessoas tinham acesso à educação, principalmente em relação as pessoas residentes no campo.

Ao refletir sobre a situação da educação para a população camponesa, ribeirinha ou indígena, essa era compreendida apenas como simples mão-de-obra barata do latifúndio brasileiro, pois nos domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplica, o povo não tinha direito a se manifestar, quem ousasse fazer isso era perseguido e muitas vezes era até morto. "(...) O engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava. Tinha a capela onde eram rezadas as missas. Tinha escola de primeiras letras, onde o padre-mestre 'desarriava' os meninos" (HOLLANDA, 1995, p. 80).

Desde a escravidão no Brasil Colônia a educação sempre esteve em segundo plano, era dissociada como alternativa de projeção social

ou qualquer tipo de emancipação das classes populares, a educação era privilégio das elites no atendimento que era destinado a uma pequena parcela de estudantes nos seminários organizados para os filhos da classe alta, era união de interesses entre Igreja Católica e aristocracia escravagista (ROCHA, 2006).

No Brasil, os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho como forma de educação, inicialmente os padres se ocuparam com os índios, ensinando-os a ler, a escrever, contar, de forma a torná-los mais submissos aos portugueses, o ensino ministrado era patrocinado contava com recursos provenientes dos dízimos atribuídos ao rei em todo o Brasil (LIMA, 2003).

Após a chegada dos jesuítas foram fundadas escolas, sendo mantido o ensino humanista, restando sob a responsabilidade da igreja a educação, porém, não de forma popular. Outrossim, o governo sustentava apenas escolas militares, as quais ensinavam apenas o manejo de armas e construção de fortificações (LIMA, 2003, p. 54).

Após a chegada da Família Real houveram muitas mudanças, D. João deu novo impulso à educação à medida que criou a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional e um museu, com novas ideias para as escolas de ensino superior, a Escola Naval, a Escola Militar, cursos de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, além de cursos de economia, de agricultura, de química e de desenho técnico, estes na Bahia (LIMA, 2003, p. 55).

Entretanto, a igreja exerceu um importante papel na história da educação brasileira, quando o Brasil alcançou o regime de República como forma de governo, Deodoro da Fonseca e os militares brasileiros influenciados diretamente pelas ideias positivistas de Auguste Comte, na Constituição Republicana, no art. 72, foi previsto um dos direitos individuais, o da livre manifestação do pensamento, sem dispor de nenhum artigo sobre a educação básica (MACHADO JÚNIOR, 2003, p. 60).

Com a proclamação da República em 1889, tendo como sistema de governo o presidencialismo, e alguns pensamentos de estudiosos como Benjamin Constant percebe-se a influência da filosofia positivista, a qual tinha os princípios orientadores da liberdade, laicidade e a gratuidade da escola primária (BELLO, 2001).

No governo de Getúlio Vargas havia interesse de que a população do campo tivesse acesso à educação, pois o Brasil começava a se industrializar, especialmente as indústrias de base, portanto, era indispensável ter mão-de-obra qualificada para atender a demanda, para tanto na

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934, em parágrafo único, consta que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. Foi um avanço importante, para a população camponesa mesmo que objetivando beneficiar a cidade.

Na ditadura civil-militar (1964-1985) evidencia-se como ponto positivo na Constituição de 1967 a obrigatoriedade do ensino gratuito de quatro para oito anos, a idade dos alunos passou a ser dos sete para os quatorze anos.

Pela primeira vez em um texto constitucional foi assegurada a igualdade de oportunidade de educação para todos (MACHADO JÚNIOR, 2003), ainda que sob o controle do governo militar, a educação passa a ser um dos meios de divulgar os ideais da ditadura, controlando professores e estudantes, diante de grande repressão ideológica, foi um período de muitas perseguições para professores e alunos.

Na Constituição Federal de 1988, o Brasil assumiu o compromisso do Estado para com a educação fundamental, garantindo meios para efetivação desse direito provendo fontes de custeio e verbas para tanto (LIMA, 2003, p. 59). Já era uma conquista a educação passar a ser um direito do Estado, uma vez que até então os gestores municipais e estaduais não consideravam que a população tivesse direito a educação e em relação a escola do campo ainda era mais cruel a realidade, eram poucas escolas localizadas no campo e os professores eram indicados pelos proprietários de terras, mesmo sem a formação adequada.

Após a promulgação da Constituição, houve a aprovação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, que normatizou as regras de acesso à educação, a obrigação do responsável pela criança e adolescente de matricular estes em rede regular de ensino, essa lei veio garantir proteção e direitos às crianças e adolescentes.

No contexto da nova constituição veio a aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevendo em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Assim, as lutas dos movimentos sociais envolvidos com a Educação do Campo garantiram a promulgação da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelecia as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do

Campo, conquista essa voltada agora para a população rural que passou a ser reconhecida e beneficiada pela oferta e acesso à Educação.

Esse grupo social que sempre foi excluído saiu da esfera tão somente agrícola como sempre foi pensada, e voltou-se também para as populações ribeirinhas, pescadores artesanais, extrativistas, indígenas, isto é, a constituição de campo de fato e agora de direito, conforme o texto da Resolução:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. (Resolução nº 2/2008).

É importante ressaltar a ausência e/ou precariedade da educação oferecida no Brasil, sobretudo aos trabalhadores em geral, mas que se eleva quando relaciona-se com a população do campo, exemplo, a taxa de analfabetismo no país que segundo o senso escolar é quatro vezes superior entre a população do campo em relação à urbana, embora o Brasil conviva com números nada gloriosos nessa área, já que entre analfabetos absolutos e funcionais, há mais de 40 milhões de pessoas analfabetos que demonstra como o poder público trata a educação do campo.

Ao organizar esse estudo acredita-se que um dos objetivos da educação na perspectiva ética e humanista é garantir que o homem perceba-se como sujeito ativo e capaz de transformar o mundo no qual está inserido. Freire (1981) ao perceber essa situação começa a buscar um método de Alfabetização que permitisse o desenvolvimento da Consciência Crítica e da Emancipação Popular. Assim, o pensamento pedagógico de Freire

é fundado no objetivo de educar jovens e adultos, contudo muitos conceitos por ele empregados servem para repensarmos as práticas de educação na contemporaneidade. (LOREZON, SCHUKC, 2010).

Nestes últimos anos, se percebeu o campo como fonte de riquezas, que os camponeses devem receber uma educação do campo voltada para produzir técnicas de melhorar a produção de alimentos, criação de animais, e tudo isso com uma educação ministrada com educadores qualificados para essa missão.

Compreende-se, portanto, a importância do acesso da população do campo ao estudo, no entanto, as relações de poder que cercam a educação e seu universo travam possibilidades mais efetivas de levar educação de mais qualidade, respeitando as especificidades do meio rural a fim de atender às demandas específicas daquela população, processo de reconhecimento que contribuem para a valorização de hábitos e de saberes culturais tradicionais, ou que leve ao que Paulo Freire denominou de invasão cultural, sendo esta “[...] a penetração que os invasores fazem no contexto cultural dos invadidos, impondo a eles sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149).

É direito da população do campo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Portanto, a educação do campo é a garantia do direito à educação de qualidade da população que vive e trabalha no campo, direito ao respeito pela sua cultura, seus hábitos alimentares, suas características diferenciadas das populações que residem nas cidades.

A educação básica como direito dos povos do campo nunca foi priorizada, apesar das lutas dos movimentos sociais. Caldart (2004, p.149) afirma que esse descaso está ligado aos horizontes educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e de quem faz a educação acontecer.

A educação do campo é uma forma de valorizar os direitos das pessoas que vivem no campo, que tem como objetivo obterem uma educação diferente daquela que é oferecida aos habitantes das cidades. Surge, assim, de forma “repensada e desafiante” (ARROYO, 2006, p. 9), com uma proposta que visa a construção de uma nova base sobre o campo, com políticas públicas que contemplem a diversidade cultural.

A realidade brasileira apresenta fortes desigualdades econômicas e sociais, principalmente nas áreas rurais. A situação do campo e as lutas que ali vêm acontecendo têm sido objeto de estudos que dão destaque à enorme

violência de que são vítimas os trabalhadores rurais e demais povos do campo. Trabalhadores assassinados, famílias expulsas violentamente, casas e roças incendiadas acompanham denúncias das igrejas e sindicatos (MARTINS, 1989, p.12).

Dessa forma, torna-se necessário: “pesquisar as desigualdades que marcam profundamente a construção ou a não do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola” (ARROYO, 2006, p.104). São essas pesquisas que indicam as especificidades dessa população que devem ser valorizadas e encaradas como diferentes, portanto, dignas de respeito pelos sistemas educacionais.

Conhecer como é a vida do campo é fundamental, percebe-se através desses movimentos que essa dinâmica estaria superando ou acentuando essas desigualdades. No caso da educação, os movimentos estão pressionando para mudar o sistema educativo, as políticas educativas, a escola e os educadores, tornando possível uma educação inclusiva, onde todos tenham o direito de exigir seus direitos e exercer sua cidadania.

Muitas conquistas se concretizaram a partir da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e na luta por políticas públicas, uma vitória importante foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Nos anos de 1960, a atitude de Paulo Freire em relação a educação de jovens e adultos e sua ação no campo “(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (Leite, 1999, p. 43).

Portanto, vale destacar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no sentido de demonstrar as populações camponesas como protagonistas de sua própria história as experiências desenvolvidas por Paulo Freire; as experiências das Escolas-Família Agrícolas (EFAs) que chegaram ao Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), que ocorreram em Alagoas e Pernambuco, tendo se estendido para a região Sul do Brasil, entre 1989 e 1990 (ANDRADE & DI PIERRO, 2004), as iniciativas destacadas demonstraram que as populações camponesas necessitam de oportunidades para atuarem com cidadania e modificar o meio em que vivem sem ter de mudar sua cultura, seu modo de viver.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2005, p. 25).

Assim, se faz necessário que se façam políticas públicas educacionais que considerem a formação de professores atuantes no campo, com financiamento definido, de modo a diagnosticar as estratégias adequadas que busquem soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar desses educandos.

Um estudo para se refletir sobre a educação do campo requer analisar seus interesses, sua origem e compreendê-la enquanto campo com modelos distintos de sociedade, bem diferente da educação ofertada nas escolas das grandes cidades, portanto, é preciso ser fiel aos seus objetivos de origem. Sobre isso defende (CALDART, 2009, p. 36), “nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.”

No atual cenário brasileiro, especialmente no campo, predominam as contradições entre campesinato e agronegócio, o primeiro constituído por pequenos produtores, e o agronegócio pelos latifundiários. É uma contradição que trás como reflexo a luta de classes, de um lado a produção para subsistência, do outro o mercado capitalista busca o lucro, sem considerar as especificidades locais, como afirmam Marx e Engels (1999, p. 7) “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes.”. Os antagonismos de classe são fundamentais para a manutenção do sistema, no entanto, o agronegócio por gerar grandes lucros sempre dificulta a educação ofertada no campo, uma vez que se preocupa apenas em produzir e gerar lucros.

Assim, observa-se na história diversos movimentos que buscavam educar o campo aos interesses do capital, como o Ruralismo Pedagógico, em de 1920, onde os camponeses deixavam o campo à procura de melhores condições de trabalho e vida, e assim superlotando as cidades, coincidentemente, é pensada e difundida escolas no meio rural (LEITE, 2002).

Os primeiros debates sobre a qualidade da educação no campo foram realizados no “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), promovido pelo Movimento Sem Terra (MST), com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UnB), em 1997. Posteriormente, na intitulada “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, conferencistas elaboraram propostas de políticas públicas para Educação do Campo no Brasil (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Percebe-se no paragrafo acima que a educação do campo no sentido de respeitar sua população iniciou seus debates na no final da década de 1990, até então, não existia diferença entre os conteúdos das escolas das cidades e das escolas rurais.

Não se pode esquecer é que os movimentos sociais organizados, dentre eles destacam-se o MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento Negro, a Igreja Católica, etc, que foram os principais protagonistas ao defenderem uma proposta educativa para o campo diferente da existente, que respeitasse e valorizasse os camponeses, surge a Educação do Campo.

Segundo (CALDART, 2009, p. 38):

A educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...].

A constante luta dos movimentos sociais constituíram instrumento normativos que foram conquistadas que dentre eles pode-se destacar: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (CNE/CEB n. 01/2002, CNE/CEB n. 2/2008) (BRASIL, 2002; 2008), o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 que consolida o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), ainda foram consolidados outros: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Esses são apenas exemplos de algumas conquistas resultantes das lutas dos movimentos sociais por políticas públicas de apoio à educação do campo voltada para sua realidade, sem retrair a essência do camponês.

As práticas pedagógicas são entendidas como estratégias educacionais adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem e no caso da educação do campo é vista como uma dimensão de prática social e gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

Desta forma destaca-se em relação à educação do campo as principais atividades que devem ser elaboradas e desenvolvidas no sentido de melhorar a qualidade da educação camponesa e assim formar cidadãos, que são os diversos tipos de planejamentos, onde se destacam a forma de se valorizar as comunidades camponesas, “[...] como um esforço particular de construção histórica concreta da pedagogia socialista. O MST tem buscado vincular a educação às lutas pela transformação social, desde a realidade atual do campo [...]” (CALDART, 2017, p. 263).

Neste contexto, vale a pena ressaltar a importância de se desenvolver atividades baseadas na realidade da população camponesa, sejam de ribeirinhos, de assentamentos de reforma agrária, quilombolas e outras, para isso enumera-se aqui algumas atividades que podem contribuir para que se possa ter uma educação do campo mais dinâmica e de acordo com as especificidades da região.

a. Planejamento pedagógico

Atualmente o planejamento é elaborado com base na proposta pedagógica da escola, na BNCC Base Nacional Comum Curricular e com base nos aspectos da realidade da comunidade, e as orientações pedagógicas são mediadas pela Secretaria Municipal da Educação e alguns movimentos sociais, mas principalmente devem ter o apoio da comunidade onde a escola está inserida.

b. Proposta curricular

Na organização curricular escolar da educação do campo, é preciso considerar a realidade e o tipo de educação que se pretende ministrar, que devem ser discutidos junto com a comunidade escolar e local no sentido de se levar em consideração os saberes locais, para Sacristã (2000)

é necessário entender o currículo como um processo que envolve uma multiplicidade de relações abertas ou tácitas que envolvem decisões administrativas e práticas pedagógicas, assim deve ser a educação do campo, um diálogo com todos os envolvidos.

c. Conteúdos escolares

Todos os conteúdos são importantes, no entanto, para a educação do campo os professores devem dar relevância aos aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares, embora o livro didático seja o instrumento central no trato dos conteúdos. Na BNCC são citados como proposta, embora sejam um documento que oferece indicadores para o desenvolvimento de uma educação na esfera nacional, para que essa educação seja eficaz, deve ter como meta a formação contínua dos educadores e da comunidade escolar.

d. Metodologia de ensino

As metodologias utilizadas pelos professores do campo devem se destacar em: aulas expositivas e práticas, leituras, debates, trabalhos em grupos, rodas de conversas, pesquisas, leituras compartilhadas, desenhos, ilustrações, participação ativa dos educandos e intervenção do professor; o educando é construtor de conhecimentos. Essas são apenas algumas metodologias que os educadores do campo podem utilizar, porém depende da criatividade dos professores, no campo essas metodologias devem ser utilizadas, mas de acordo com a realidade local, os saberes locais devem ser levados sempre em consideração.

e. Projetos escolares

Os projetos escolares devem estar sempre relacionados à realidade localidade, como exemplos de projetos há: trabalho com hortas, datas comemorativas, conservação da água, plantio de árvores, construção da história da comunidade, a origem da comunidade, resgate da cultura, as ervas medicinais, etc. Cuja intenção desses projetos é promover a interação entre alunos, professores e comunidade, além de preservar a cultura e natureza. Há uma grande importância na participação da comunidade, uma vez que a presença local é importante no desenvolvimento de alguns dos projetos (CAMILLO e MULLER, 2020).

Pelas sugestões acima, constata-se que se pode realizar muitas atividades que facilitem a aprendizagem, a interação e preservação da realidade camponesa. São inúmeras as possibilidades de se criar políticas

que contribuam para que a população do campo receba uma educação de qualidade que contemple todos os requisitos básicos necessários que se aprenda na escola, porém de acordo com as especificidades locais, algo que faça com que os alunos aprendam sem se sentir diferente por agir de forma diversa da população urbana, portanto, a prática pedagógica utilizada por professores é fundamental para que a educação do campo seja inclusiva.

No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou, em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de Coronavírus e, a partir daí a doença alastrou-se por todo o território nacional, gerando medo e precaução em alguns e a negação da realidade desconfortante em outros. O fato é que nos meses seguintes assistimos aturdidos ao crescimento do número do contágio e dos mortos (BRASIL, 2020). O mundo enfrenta a mais grave crise sanitária e econômica dos últimos anos com a expansão da pandemia da Covid-19 que interrompeu o curso da vida das pessoas, desafiando a lógica individual e mercantil de organização da sociedade em escala local e global.

A pandemia do novo Coronavírus ou SARS-CoV-2 em 2020, ocasionou diversas transformações em todos os setores da sociedade. A recomendação do isolamento social dada pela Organização Mundial da Saúde foi amplamente adotada pelos países afetados pelo vírus. No Brasil, o comércio não-essencial foi fechado e as aulas suspensas em todas as modalidades de ensino. Se nas escolas das cidades foram difíceis esses tempo, o quadro da realidade nas escolas do campo é decepcionante, não existe a mínima estrutura para funcionar de forma remota aos alunos camponeses, pois as escolas não contam com as mínimas condições.

A alternativa encontrada pelo sistema educacional do Brasil e de outros países foi aderir a Educação a Distância (EaD), neste momento denominado de ensino remoto, já que fato de não existirem tecnologias suficientes para se ministrarem essas aulas 100% remotas, as aulas se transformaram numa diversidade de alternativas e atividades para que as secretarias de educação municipais conseguissem desempenhar da melhor forma possível suas atribuições, então, as aulas online passaram a fazer parte do cotidiano de milhares de estudantes, a EaD já se destava com um crescimento constante no país, no entanto, ainda era vista como uma alternativa para as camadas populares, no entanto, com o avanço do vírus, transformou-se numa prática comum tanto na educação básica, ensino superior e outras modalidades (MOREIRA e BICALHO, 2022).

Após a propagação do Covid-19 por todo o planeta, cabe fazer algumas considerações relevantes sobre o sistema de ensino implantado: é necessário que as instituições de ensino e seus alunos tenham preparo,

condições pedagógicas, humanas e tecnológicas. Conforme a Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, esta impõe limites para a apresentação da oferta desta modalidade de ensino, tais como: deve estar previsto nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, estar condicionada às diretrizes curriculares nacionais e estar limitado a 40% da carga horária do curso. A imprevisibilidade da pandemia e a celeridade de implementação das medidas de distanciamento social demandaram dos sistemas educacionais alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas. Inexistia, até aquele momento, qualquer tipo de planejamento das redes de ensino para lidar com isso. Afinal, realizar atividades educacionais não presenciais exige dos professores e dos estudantes recursos tecnológicos e conhecimentos específicos para manejá-los (MOREIRA e BICALHO, 2022).

Em 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus onde, esclarece no seu artigo 1º que o período de autorização é de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. Essa paralisação nas escolas do campo dificultou muito mais a vida dos estudantes e educadores camponeses, uma vez que essas escolas não contam com os mesmos recursos tecnológicos das escolas situadas na sede dos municípios.

Com a propagação do Covid-19 por todo o planeta, é pertinente algumas considerações sobre o sistema de ensino implantado: a necessidade de que as instituições de ensino e seus alunos tenham preparo, condições pedagógicas, humanas e tecnológicas. Foi mediante o despreparo dos educadores e a falta de tecnologias apropriadas que não somente nas escolas camponesas falharam, mas também nas escolas situadas nas cidades, os sistemas educacionais dos municípios não estavam preparados para ministrarem suas aulas de modo on-line e muito menos os alunos possuíam recursos tecnológicos adequados para assistirem aulas de forma remota.

Diante da realidade pandêmica, as redes de ensino dos municípios paraenses se esforçaram para oferecer suporte tecnológico para facilitar a execução das novas práticas de ensino, isto é, ensino on-line ou remoto, no entanto, não foi tão fácil, já que as escolas que contavam com as tecnologias de forma razoável, não contavam com os alunos que dispunham dessas tecnologias em suas residências, dificultando ainda mais a aprendizagem e colaborando com o abandono.

Portanto, os desafios do trabalho docente neste período de Pandemia, foi árduo, isso ocorreu devido a falta de um plano emergencial viável, para seguir as recomendações dos órgãos públicos e especialistas na área sanitária para conter a propagação do novo Coronavírus no sentido de cumprir as medidas de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho dos professores(as) de educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil, esse fato não ocorreu somente em um determinado município brasileiro, mas em todos, independentemente da localização, principalmente nas escolas do campo. Já que as desigualdades educacionais podem contribuir para o aumento das desigualdades econômicas por meio da corrida entre educação e tecnologia: a tecnologia define a demanda por trabalho qualificado, enquanto a educação determina a oferta de pessoas com certas habilidades, se a demanda por trabalhadores com nível de qualificação é grande, sua oferta é pequena, o diferencial do salário desse grupo será grande em relação ao salário de outros grupos de trabalhadores (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015).

De acordo com autores, essas desigualdades sociais contribuem de forma assustadora na economia, na educação, na qualificação profissional, provocando a exclusão social e falta de perspectivas nas camadas populares da população brasileira. Diante deste cenário atípico, as dificuldades enfrentadas pela educação referentes às políticas públicas e a falta de infraestruturas de qualidade, o avanço da pandemia da Covid-19 foi fundamental para demonstrar que o sistema público é indiferente às classes populares, que as desigualdades sociais existentes no país nunca estiveram tão evidentes quanto neste momento, e os desafios à educação pública brasileira demonstraram não ser capaz de resolver seus problemas históricos, apresentando sempre alternativas emergenciais e sem chances de sucesso (MOREIRA e BICALHO, 2022).

METODOLOGIA

A contextualização metodológica deste estudo foi uma pesquisa de campo, com cinco professores da rede pública das escolas do campo do Estado do Pará e seus resultados são apresentados na perspectiva de análise qualitativa através de entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa, utilizou-se também a pesquisa bibliográfica exploratório-explicativa, qualitativa, aplicando-se entrevistas a educadores do campo no período de 2020 a 2021, onde os mesmos se manifestam os fatos e as suas principais preocupações sobre essa pandemia que infectou o mundo

e tudo parou, foi uma doença que demonstrou que todos são iguais, não importava a classe social, todos foram atingidos.

As perguntas levantadas, assim, poderão ter, segundo ensina Gil (1999), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros. As entrevistas foram realizadas através de questionários direcionados aos sujeitos através de pesquisa qualitativa. Os dados foram analisados sistematicamente, com o objetivo de criar possibilidades, os professores emitiram suas opiniões sobre os acontecimentos e efeitos resultantes da COVID-19 nas escolas do campo. O referido estudo teve como partícipes os (as) docentes envolvidos (a) s no processo pedagógico das escolas no campo/roça do município de Belém. No Quadro 1, está exposto um breve perfil dos(as) entrevistados(as).

Quadro 1 - Perfil dos Docentes

Nome fictício	Função	Escolaridade
Marta Silva	Docente	Graduação em Pedagogia
José Nogueira	Docente	Graduado em Matemática
Antonina Conceição	Docente	Pedagoga e Especialista
Paulo Gaspar	Gestor	Pedagogo e Especialista
Joana Pinheiro	Docente	Graduada em Geografia

Fonte: Autoras, 2022.

O quantitativo de educadores pesquisados deve-se também ao momento em que a pesquisa foi realizada, já que o isolamento dificultava a aproximação física com as pessoas e essas entrevistas foram realizadas por telefone através do WhatsApp. Os (as) participantes são educadores (as) que trabalham em escolas distintas, mas todas localizadas no campo/roça do município de Belém-PA, a partir das respostas dos entrevistados é possível ter respostas acerca das ações realizadas frente aos desafios enfrentados por essas escolas no contexto atual. Com o intuito de resguardar as identidades dos (as) participantes, preferimos chamá-los (as) por nomes e sobrenomes fictícios, com nomes simples e populares.

RESULTADOS/ DISCUSSÕES

Os questionários foram elaborados com quatro questões subjetivas nas quais os entrevistados tiveram toda a liberdade de emitir suas opiniões. As perguntas voltadas aos educadores foram as seguintes:

1. No início de 2020, após o governo brasileiro decretar o lockdown, como os alunos de suas escolas se comportaram diante da doença e da ausência de aulas?

Quadro 2 - Comportamento dos alunos diante da ausência das aulas

Marta Silva	Antonina Conceição	Joana Pinheiro
Inicialmente todos ficaram apavorados, diante da falta de informações claras sobre esse vírus as famílias ficaram desesperadas e não permitiam que seus filhos tivessem contato com os colegas, as crianças inicialmente gostaram de ficar em casa, mas depois queriam voltar a escola, no entanto, em 2020 foi impossível, na verdade, sem as tecnologias existentes na cidade os alunos do campo foram os mais prejudicados.	A falta ou excesso de informações sobre esse vírus se transformou num pesadelo, a sociedade toda ficou temerosa. O comportamento dos alunos do campo foi desastroso, os professores não dispõem das tecnologias necessárias para dar continuidade às aulas e como resultado esses alunos ficaram mais de um ano sem aprendizagem, pois muitos nem livros didáticos possuíam.	O comportamento dos alunos do campo neste período triste da história foi de falta de aprendizagem, desesperança, medo de morrer, de ter contato com as outras pessoas, as escolas não funcionavam presencialmente, mas no segundo semestre se organizaram atividades para que os alunos fizessem em casa, o que para a maioria dos alunos foi impossível, uma vez que não tinham quem os ajudassem.

Fonte: as autoras, 2022.

Nos relatos, constata-se que os educadores descrevem situações que ocorreram em todo o Brasil e no mundo, no entanto, na educação do campo tem-se o agravante de não se poder contar com a tecnologia como mediadora da aprendizagem, as atividades impressas para os alunos responderem não conseguiram atingir a aprendizagem. O Professor 3 destaca que muitos alunos não possuíam nem livros didáticos, o que dificultou mais ainda a aprendizagem. Em relação ao comportamento, os educadores entrevistados relatam que foi de temor, de desesperança, de falta de aprendizagem.

Sabe-se que a educação do campo enfrenta muitas desigualdades diante das escolas situadas nas sedes dos municípios, isso tudo dificulta muito mais a eficácia da educação ministrada no campo. Assim, de acordo com MARIA, (2021), devido à pandemia do Coronavírus afloraram os problemas relacionados à Educação do Campo e muitas crianças ficaram sem

estudar, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais. Muitas escolas passaram a empregar os sistemas remotos como formato de educação durante este período pandêmico, residindo aí outro problema: o acesso à internet. Nas áreas rurais este acesso é baixíssimo ou zero, seja pela indisponibilidade do serviço, ou pela situação de vulnerabilidade econômica das famílias que ali vivem.

A segunda questão desta investigação foi a seguinte:

1. Quais os resultados destes quase dois anos sem aulas presenciais e com o ensino remoto?

Quadro 3 - Resultados do ensino remoto nas escolas do campo

José Nogueira	Paulo Gaspar	Joana Pinheiro
Foi horrível no sentido de aprendizagem, uma grande parte de nossos alunos desistiram de estudar, não possuíam as tecnologias necessárias para acompanhar as aulas, seus pais pais não conseguiam ajudá-los em suas atividades, além de não possuir aparelhos celulares ou computadores inteligentes a internet e o isolamento social impunha a necessidade de ficarem dentro de suas casas sem comunicar-se com outras pessoas.	Tivemos como resultados muita evasão, alunos sem aprendizagem, sem motivação para iniciar um novo ano sem conhecimentos dos conteúdos no decorrer do isolamento social. As famílias não conseguiam ajudar seus filhos a desenvolverem suas tarefas, além de não possuir as tecnologias necessárias para obter sucesso nas aulas remotas.	Nem os próprios educadores estavam preparados para ministrar aulas através de reuniões, vídeos ou grupos de WhatsApp, faltou formação para desenvolvermos uma aula dinâmica e que motivasse os alunos, além de que até os próprios professores não possuíam recursos tecnológicos necessários para desempenhar bem suas aulas, na verdade foi um verdadeiro fracasso.

Fonte: as autoras, 2022.

De acordo com as falas dos educadores entrevistados, percebe-se que a realidade das escolas do campo da capital paraense não foi diferente das demais escolas brasileiras, até nas escolas da sede dos municípios, já que mesmo quando as escolas possuíam as tecnologias necessárias, os alunos não dispõem desses equipamentos e isso dificultou muito as aulas ministradas no decorrer do período pandêmico.

Diante da realidade atual, as redes de ensino do município de Belém-PA, apesar de se esforçarem para oferecer suporte tecnológico para facilitar a execução das novas práticas de ensino, não conseguiram atingir todas as escolas no sentido de promover as novas tecnologias e dar continuidade com as aulas de forma remota de modo a seguir as recomendações dos órgãos públicos e especialistas na área sanitária para

conter a propagação do novo Coronavírus os efeitos das medidas de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho dos(as) professores(as) de educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil.

Nessa análise, causada pela Covid-19, as aulas nos povoados da capital paraense, foram ocorrendo de forma remota, através de diversas formas: pelas redes sociais, plataformas como o Google Meet, Zon, vídeo aulas gravadas, materiais impressos, dentre outras, dentre estas formas se destacaram mais os materiais impressos, apesar das dificuldades de ausência de professores, já que as famílias nem sempre podiam colaborar, por falta de conhecimentos.

Contudo, os profissionais da educação, em sua maioria, apontam as redes sociais como o meio pelo qual as atividades estão sendo desenvolvidas, principalmente, WhatsApp. Desse modo, como apontado anteriormente, a Educação do Campo é a modalidade mais contemplada pelos sujeitos, cabe então refletir se os estudantes do campo têm acesso as redes sociais e as atividades impressas.

Nos relatos do quadro 3, os professores estão desanimados, demonstram através de suas palavras sentimentos de frustração e decepção diante da realidade vivenciada pelos profissionais da educação do campo.

Quando o docente Paulo Gaspar desabafa “ *Tivemos como resultados muita evasão, alunos sem aprendizagem, sem motivação para iniciar um novo ano sem conhecimentos dos conteúdos no decorrer do isolamento social*”. Neste sentido o professor ressalta o resultado de que todos os educadores da educação do campo obtiveram neste período, para muitos é desanimador ver alunos sem conhecimentos dos conteúdos mínimos no ano em que estudam, o que gera exclusão educacional e social.

Neste contexto, com todas essas mudanças que vem ocorrendo desde o ano de 2020, de modo a contribuir positivamente para o sucesso acadêmico dos estudantes, as redes municipais de ensino precisam se preparar com: planejamento, organização, disponibilidade tecnológica para atender as demandas e capacitação dos docentes, pois esses dois últimos anos terão consequências sérias para toda a rede educacional pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES

Esse estudo teve com proposito provocar debates e reflexões sobre a execução das atividades escolares do novo formato emergencial (ensino

remoto) na rede municipal de educação, principalmente, a Educação do Campo em tempos da Covid-19, nas escolas do campo de Belém – PA, cuja pesquisa foi realizada ainda em 2021 com profissionais de diferentes escolas localizadas no campo.

Ao iniciar a discussão acerca da Educação do Campo em tempos de Covid-19, pontuando qual a realidade das unidades escolares no campo do município de Belém-PA, destacam-se o ensino remoto e à distância, trazendo relatos de professores que demonstram sua insatisfação com a realidade educacional vivenciada não somente neste município, mas em todos os municípios brasileiros, onde as escolas do campo não contam com a infraestrutura necessária para se ministrar uma educação de qualidade, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias como mediadoras da aprendizagem.

Neste estudo verificou-se que a educação do campo nunca foi prioridade do poder público e se está desenvolvendo nestas últimas décadas são pelas lutas dos movimentos sociais que se organizaram e defenderam uma educação diferenciada para as populações camponesas, onde sua cultura e seus saberes específicos devem ser respeitados, sem que se deixe de ensinar os conteúdos necessários aos seus alunos para que estes possam se integrar no mercado de trabalho com igualdades de condições que os alunos das cidades.

Portanto, as análises apresentadas nesse período de pandemia do Covid-19 no sistema educacional voltada para a modalidade de Educação do Campo, transpuseram os muros da escola, uma vez que, deve evidenciar o respeito à diversidade dos camponeses, vinculando as propostas pedagógicas a questões inerentes em sua realidade, pensando as relações em suas dinâmicas históricas e, prioritariamente, em suas singularidades. O que constata-se é a falta de políticas públicas voltadas para a população camponesa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais[...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343--de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 25 de setembro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 03 abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 setembro de 2022.

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e pedagogia socialista russa**. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). Pedagogia socialista: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 260-286.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (org.). Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incri; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento**. In: ARROYO, M. G. et al. (org.). Por uma educação do campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-131.

CAMILLO, C. M. GRAFFUNDER, K. G. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: horta escolar como projeto interdisciplinar e contextualizado. XXVI Jornada de Pesquisa, A transversalidade da Ciência, Tecnologia e Inovação para o Planeta, 26 a 29 de outubro, de 2021. Santa Rosa, RS. Disponível em file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/20708-Texto%20do%20artigo-54195-1-2-20211018.pdf Acesso em 30 de setembro de 2022.

FERNANDES, B.M.; CERIOI, P.; CALDART, R.S. **Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. In: ARROYO, M.G; CALDART,

R.S.; MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003.

LORENZON, Mateus. SCHUCK, Rogério José. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE. 2010. Disponível em file:///C:/Users/Windows%2010/Desktop/lorenzon_schuck%20educa%C3%A7%C3%A3o%20campo.pdf, Acesso em 27 de setembro de 2022.

MARIA, Vanessa Adriane. **Escolas do campo e ensino remoto no contexto da pandemia**. Disponível em <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/56714/escolas-do-campo-e-ensino-remoto-no-contexto-da-pandemia> Acesso em 20 de setembro de 2022.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. **Educação e desigualdade no Brasil**. In: ARRETCHE, M. (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 109-132.

MOREIRA, Antonio Domingos. BICALHO, Ramofly. **Educação do campo em tempos de pandemia no município de Riacho de Santana**. Disponível em Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022 | e27913 | E-ISSN 2177-6059. Doi. org/10.18593/r.v47.27913. Acesso em 22 de setembro de 2022.

GT 15

**ALFABETIZAÇÃO,
LETRAMENTOS
E LINGUAGENS E
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**FLÁVIO ROVANI DE ANDRADE
SAMUEL PIRES MELO**

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo reúne pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que reflitam sobre inclusão e exclusão social pela linguagem e pela tecnologia. Apresentem análises sobre linguagem e práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais em rede. Cibergêneros discursivos. Registrem e confrontem processos de leitura e escrita multimodais, multissemióticas e multimidiáticas. Relacionem linguagem, cidadania ativa e tecnologias digitais na escola. Discorram sobre estratégias de construção de materiais didáticos e multiletramentos e formação de professores. Redes sociais digitais e práticas autorais na escola. Práticas pedagógicas contemporâneas e tecnologias digitais em rede.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.031

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PROPOSTA DE ENSINO REMOTO¹

NEUZILENE FERREIRA NASCIMENTO BUROCK²
CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO MASCARO³

RESUMO

O artigo apresenta um relato de experiência sobre um estudo voltado para elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) com foco na alfabetização e letramento de um jovem com deficiência intelectual. Sendo desenvolvido e aplicado de forma remota, utilizando-se recursos tecnológicos para elaboração de atividades personalizadas que objetivaram contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia. O trabalho é parte integrante de uma pesquisa ancorada nos pilares universitários de ensino, pesquisa e extensão. Os fundamentos metodológicos empregados na pesquisa seguem os pressupostos qualitativos com base na pesquisa-ação caracterizada como um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita correlação com uma ação voltada para a resolução de um problema, permitindo a aproximação entre a teoria e a prática, contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas e profissionais/pesquisadores mais

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), tendo a proposta de formação docente como parte das ações do projeto de extensão “Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual sob o viés do Plano Educacional Individualizado” (nº 5488/2020). Além de apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) - ARC-2019.
- 2 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ - RJ, burockpesquisauerj@gmail.com
- 3 Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ - RJ, cristina-angelicamascaro@gmail.com

reflexivos. Os resultados evidenciaram que o uso da tecnologia e o PEI favoreceram o processo de alfabetização e letramento do sujeito. Destacamos a relevância do trabalho pedagógico destas habilidades que são essenciais para a atuação do sujeito na sociedade, contemplando aspectos para além de sua aprendizagem acadêmica, contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento integral do sujeito.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado, Alfabetização e Letramento, Ensino Remoto, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A política educacional vigente busca garantir a universalização da escolarização através da democratização do ensino e garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos, sem exceção, no intuito de tornar a educação brasileira um sistema inclusivo, garantindo a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Dessa forma, orientam que

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2008, p.1)

Assim, o Atendimento Educacional Especializado⁴ (AEE) na área da deficiência intelectual tem como objetivo básico promover, na escola regular o envolvimento de todos os atores que fazem parte do contexto em que o aluno está inserido, promovendo ações educacionais que permitam potencializar as possibilidades para o aprendizado, acreditando no potencial de aprender de cada indivíduo. Para tal é necessário oferecer diferentes suportes e ajustes de acordo com a necessidade e especificidade de cada aluno, pois alunos com o mesmo tipo de deficiência demandam ações educativas e estratégias diferentes para se alcançar os mesmos objetivos, apresentando diferentes necessidades educacionais especiais (MASCARO, 2017).

Para que esses princípios sejam efetivados, um dos instrumentos utilizados para sistematizar o Atendimento Educacional Individualizado é o Plano Educacional Individualizado (PEI). A elaboração e aplicação desse documento é parte de um conjunto de ações que permitem a organização do trabalho docente em relação ao processo educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como possibilita adequar as propostas pedagógicas às necessidades que os alunos com deficiência intelectual possam apresentar. Colaborando com essa afirmação Glat; Estef (2021) depreendem que

4 O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) direciona os objetivos curriculares para o processo de ensino de um determinado sujeito. Em termos gerais, o PEI consiste em um documento que possibilita delinear, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do aluno em relação ao planejamento didático pedagógico, em toda a sua trajetória escolar, inclusive facilitando a transição para a vida pós-escola. (GLAT; ESTEF, 2021, p.163)

Portanto, o PEI demonstra contemplar ações viabilizadoras dessa prática, considerando um conjunto de ações específicas que permitem redimensionar as práticas pedagógicas tradicionais através da individualização e personalização dos processos. Sendo considerado uma estratégia proveitosa para a organização de propostas pedagógicas que permitem a interação mediada entre professor e aluno, que compreendem o educando como sujeito ativo e protagonista de todo o seu processo educativo. “Desse modo, consideramos que o PEI, como proposta de organização curricular, auxilia tanto o professor, em suas práticas pedagógicas mediadas, quanto o aluno, no desenvolvimento de seu potencial.” (MAGALHÃES; CUNHA; ESTEF, 2013, p.46)

Diante do apresentado, o presente estudo busca relatar os resultados obtidos através de uma formação docente que emerge como desdobramento de um projeto de pesquisa, através de um curso de extensão na área da Educação Especial. O referido curso intitulado “Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado – PEI”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) encontra-se na sua quarta turma, sendo desenvolvido no período de 2020 a 2022, realizado de forma remota. Contabilizando uma carga horária de 180 horas, objetiva oferecer formação continuada a profissionais da área de educação. Tem como preceitos a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade através de uma formação docente com foco na elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para jovens e adultos com deficiência intelectual pelo viés do Alfabetramento. O termo alfabetramento, de acordo com Soares (2021), compreende uma proposta de ação educativa que propõe o foco no ensino em função da aprendizagem simultânea do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a produção de textos. Assim, busca promover o atendimento às necessidades educacionais especiais que os estudantes possam apresentar, com foco nas práticas sociais de leitura e de escrita promovendo maior independência e autonomia na vida dos educandos.

Para isto, a partir dos pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) a proposta formativa uni teoria e prática de forma colaborativa. A formação conta com duas etapas, em que a primeira compreende formação teórica oferecida através de encontros remotos síncronos e atividades assíncronas envolvendo temáticas relativas à Educação Especial, alfabetização e letramento, Plano Educacional Individualizado, Deficiência intelectual, Tecnologias de apoio, Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e Avaliação. Essa etapa permitiu que os cursistas (ingressos por edital de processo seletivo) pudessem aprofundar seus conhecimentos a cerca das temáticas abordadas, com ênfase no planejamento e elaboração do PEI com vistas a alfabetização e letramento.

A segunda etapa da formação proporcionou que os profissionais transcorressem a parte prática do curso através do contato direto com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, mediados por encontros remotos síncronos. Puderam de forma colaborativa, oferecer práticas pedagógicas individualizadas e personalizadas através do planejamento e aplicação do PEI. Distribuídos em grupos de 3 a 5 cursistas, com a participação do agente de apoio domiciliar⁵, cada equipe contava com a orientação de uma professora articuladora⁶ para atendimento a um estudante jovem ou adulto com deficiência intelectual.

Além disso, através do emprego das tecnologias, utilizando recursos tecnológicos e atividades gamificadas⁷, como uso de plataformas de videoconferências (*Google Meet*), tela interativa (*Google Jamboard*),

5 Nomenclatura utilizada para denominar a função que os cuidadores/parentes dos jovens e adultos com deficiência intelectual assumiram dentro da equipe. Essa função se destina a prestar suporte tecnológico aos jovens e adultos no momento do encontro para a aplicação das atividades pedagógicas. A partir do momento em que os sujeitos alcançavam maior autonomia nos meios digitais, os agentes de apoio não tinham mais a necessidade de ficar ao lado deles.

6 Nomenclatura utilizada para fazer referência às professoras que tinham passado pela primeira turma de aplicação do curso, e após esse momento assumiram o papel de articular todos os agentes envolvidos para o melhor desenvolvimento do trabalho e orientar o trabalho desenvolvido. Essa função foi fundamental para a articulação do próprio grupo, uma vez que as profissionais tinham experiência prévia na metodologia da formação. Essa função só teve início a partir da segunda turma do curso, uma vez que surgiu da demanda de uma pessoa para articular e orientar os grupos.

7 Termo utilizado para caracterizar atividades de aprendizagem através do uso estratégico da lógica dos jogos, de forma que o estudante aprenda ativamente. Ela tem como base os princípios da gamificação, uma das metodologias ativas mais difundidas no meio educacional.

programa de criação/edição e exibição de apresentações e atividades gráficas (*Microsoft Powerpoint*), *WhatsApp*, plataforma de criação de formulários online (*Google Forms*) e a elaboração e uso de jogos interativos através da plataforma de criação de atividades personalizadas em modelo gamificado (site *Wordwall*), foi possível oferecer aos cursistas o conhecimento de novas ferramentas tecnológicas e aprofundamento de seus conhecimentos acerca do tecnologia na educação de forma estratégica, conforme descrito a seguir (Tabela 1):

Tabela 1: Descrição dos recursos tecnológicos

RECURSO TECNOLÓGICO	DESCRIÇÃO
Google Meet	Plataforma do Google que possibilita reuniões por videoconferência online. A plataforma era utilizada para realização dos encontros síncronos.
Google Jamboard	Plataforma do Google que funciona como tela/quadro interativo, editado de forma colaborativa que pode ser acessado de diferentes dispositivos ao mesmo tempo. Por ser uma tela interativa, permite a elaboração e aplicação de atividades em que o aluno e aplicadoras interagem ao mesmo tempo, tornando a aprendizagem dinâmica e atrativa.
Microsoft Powerpoint	Programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações e atividades gráficas.
Whatsapp	Aplicativo de mensagens instantâneas, e chamadas de voz e de vídeo. Permitiu não somente o contato entre a equipe de aplicadores, agente de apoio e sujeito da aplicação, mas também a realização de atividades, envio de fotos e vídeos e uma interação mais dinâmica.
Google Forms	Permite realizar atividades com diversos níveis de dificuldades, desde atividades simples, às mais complexas, como múltipla escolha com o uso de imagens, palavras e frases; questões com respostas curtas ou longas e apresentação de imagens e vídeos.
Site Wordwall	Recurso tecnológico que permite grandes possibilidades em relação à elaboração de jogos, questionários, atividades personalizadas em modelo gamificado, possibilitando a criação de recursos didáticos e elaboração de atividades. O participante acessava os jogos através dos links enviados. Por meio de compartilhamento de tela, as aplicadoras acompanhavam a realização das atividades, empreendendo as intervenções necessárias, proporcionando interação de todo o grupo ao longo do atendimento.

RECURSO TECNOLÓGICO	DESCRIÇÃO
Canva	Plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Possibilita a interação de forma síncrona entre todos os participantes, permitindo a elaboração e aplicação de atividades atendendo às necessidades do sujeito de forma instantânea e interativa.

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que se refere ao atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a BNCC⁸ aponta que o uso das tecnologias digitais permite uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho, permitindo aos estudantes apropriarem-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos, contribuindo para seu processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018).

METODOLOGIA

Conforme mencionado, o trabalho desenvolvido através da proposta formativa teve como pressuposto metodológico a pesquisa-ação por meio de uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, Pereira; Mota e Belchior (2020) afirmam que esse tipo de pesquisa demonstra uma grande preocupação com o processo, tendo a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação. Corroborando com essa afirmação, Moreira e Caleffe (2008, p.92) inferem que

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar alguma maneira um conjunto de circunstâncias. b) de treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação.

8 BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Partimos do princípio que a pesquisa-ação aponta um caminho que pode gerar mudanças, promovendo distanciamento de ideologias impostivas e instituídas nos contextos educacionais, buscando caminhos para lidar com situações e problemas que emergem no cotidiano educacional. Assim, de acordo com Pletsch

Outra característica básica da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, que oferece condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados. (PLETSCH, 2014, p.11)

A investigação, baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, pautou-se na aproximação entre a teoria e a prática para formação docente na perspectiva da inclusão, de forma a trabalhar o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão para atender às necessidades desse público. Com base na necessidade formativa para atuar com o alunado jovem e adulto com deficiência intelectual no que concerne ao ensino de habilidade de leitura, escrita e letramento. Dessa forma, foi elaborada uma proposta formativa docente sobre o ensino de leitura, escrita e letramento sob o viés do PEI por meio de um curso de extensão.

A formação acontecia inicialmente em uma etapa teórica na qual o conteúdo da formação era dinamizado em encontros síncronos semanais e realização de atividades assíncronas; em um segundo momento os cursistas eram divididos em equipes para a aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) de forma remota, com sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual. Por meio do ensino colaborativo, as equipes se organizavam para o planejamento e aplicação do PEI com 1 (um sujeito).

Os dados para avaliação da proposta eram colhidos por meio da análise das falas dos cursistas durante as atividades síncronas, do conteúdo das atividades assíncronas elaboradas, além da análise dos planejamentos para aplicação do PEI e do resultado das avaliações dos estudantes com deficiência intelectual.

O COTIDIANO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Portanto, o trabalho realizado foi pautado em promover a inclusão dos sujeitos através da mediação tecnológica, incidindo em uma proposta formativa que permitiu que os sujeitos desenvolvessem habilidades para além das acadêmicas de um currículo escolar, colaborando com o

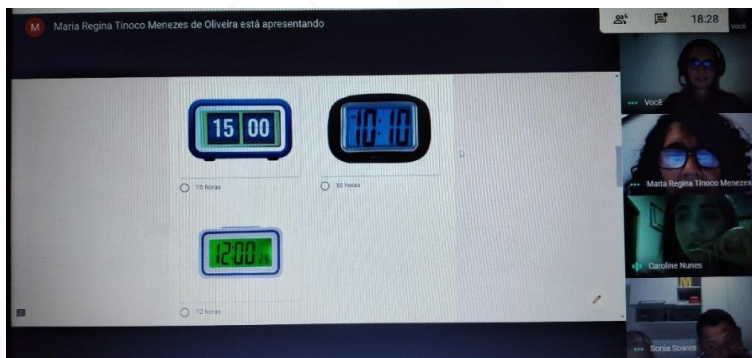
desenvolvimento profissional de docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas para a promoção da inclusão social dos mesmos. De acordo com Oliveira e Burock (2022), a aplicação do PEI baseava-se em um protocolo “estruturado em seis momentos: etapa introdutória; inventário; priorização; plano bimestral/trimestral; atividades e avaliação.”

A etapa introdutória ou inicial consiste nos primeiros contatos com o sujeito para levantamento de dados, conhecer suas expectativas, realidade, parte de sua história, seus gostos, necessidades de aprendizagens, habilidades ainda não desenvolvidas ou consolidadas, conhecimentos prévios e anseios. Esse momento é considerado de grande importância, por isso deve ser encaminhado de forma lúdica e descontraída, buscando envolver todos os participantes, o sujeito e agente de apoio. É nela que são realizadas as primeiras observações, coletas de dados e avaliação diagnóstica do sujeito.

Podemos considerar que a avaliação com a função diagnóstica, visa informar ao professor sobre o nível de conhecimento e habilidade que o aluno se encontra, para assim prosseguir com o processo de ensino e aprendizagem. Essa função da avaliação permite determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que novas aprendizagens possam efetivar-se, bem como identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas. (ESTEF, 2021, p.101)

Para os encontros e aplicação da proposta são utilizadas plataformas de videochamadas online, como a plataforma Google Meet, que permite compartilhamento de telas e acesso a recursos interativos como jogos, materiais online, vídeos, entre outros; que permitem a coleta dos dados iniciais para que seja possível “conhecer o seu aluno de forma lúdica e descontraída, além de conseguir investigar suas habilidades de leitura, escrita, alfabetização matemática e digital.” (OLIVEIRA; BUROCK, 2022, p.5) (Fig.1)

Figura 1 - Primeiro encontro com o sujeito



Fonte: Dados da pesquisa

Na etapa seguinte, denominada inventário, compreende o preenchimento da Matriz de conteúdos prioritários (Fig.2) a qual faz parte do Protocolo Mascaro (2021).

Essa matriz consiste em uma tabela dividida em cinco campos: i) aquisição do sistema de escrita; ii) leitura; iii) escrita e produção de textos; alfabetização matemática e iv) alfabetização digital. Cada um desses campos apresenta um número de conteúdos visando a alfabetização e letramento no meio digital, totalizando 25 conteúdos. (OLIVEIRA; BUROCK, 2022, p.6)

Nela, após conhecer os sujeitos e realizar o levantamento prévio das habilidades e necessidades de aprendizagem, realiza-se o preenchimento dos dados, que compreendem a avaliação inicial.

Figura 2 – Matriz de habilidades

MATRIZ DE CONTEÚDOS PRIORITÁRIOS			
Participante:			
Equipe:			
Previsão de aplicação:			
Conteúdos		Data:	Data:
Aquisição do sistema de escrita	Critérios de observação	Categorização inicial	Categorização após aplicação
1. Compreensão das diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.	Verificar se o estudante faz distinções entre: letras e números, sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos ou outros sistemas de representação.		
2. Conhecimento do alfabeto.	Identificação das letras do alfabeto. Distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva, maiúscula e minúscula.		
3. Domínio de convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento da escrita; segmentação dos espaços em branco e pontuação.	Reconhecimento: <ul style="list-style-type: none"> Entre a direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima para baixo) e utilização correta da folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento pedagógico); Das formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação). 		
4. Reconhecimento de palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros.	Identificação de: <ul style="list-style-type: none"> Rimas, as sílabas e sons existentes no início, nomeio e no final de palavras compostas com sons semelhantes e diferentes Segmentação oral de palavras em sílabas; Segmentação oral de frases em palavras. 		

Fonte: Mascaro (2021)

Esses dados permitem priorizar os conteúdos e habilidades que serão desenvolvidos no período de aplicação do Protocolo, que pode ter duração bimestral ou trimestral, além de possibilitar a elaboração dos objetivos gerais e específicos para o desenvolvimento do trabalho. Compreende, além da avaliação inicial de cada habilidade, a possibilidade de reavaliações ao longo do processo para que o planejamento possa ser readaptado constantemente para atendimento às necessidades do sujeito, compreendendo uma dimensão de flexibilidade. Denuncia assim, o caráter processual e a necessidade de prosseguimento da aplicação do Plano Educacional Individualizado, uma vez que com a regularidade das

aplicações e do processo contínuo, as habilidades poderão apresentar um maior desenvolvimento, acarretando avanços na avaliação de acordo com a escala. O preenchimento da Matriz de habilidades deve ser realizado de acordo com a escala de avaliação (Fig.3) do Protocolo Mascaro (2021).

Figura 3 – Escala de avaliação

Escala de avaliação do participante			
Conteúdo(s):			
Categorização	Sigla	Critério de inclusão	Pontuação
Realiza independente	RI	Não requer nenhuma ajuda	4
Realiza parcialmente	RP	Requer pouca ajuda	3
Realiza com apoio	RA	Não realiza sem ajuda física ou de suporte	2
Não Realiza	NR	Não consegue, mesmo com ajuda física ou suporte	1
Não foi apresentado	NA	Não houve atividade	0

Fonte: Protocolo Mascaro (2021)

A escala possui cinco categorizações indo do NA em que não houve atividade realizada para determinada habilidade, podendo chegar até RI em que houve atividade realizada para a habilidade e o sujeito a realizou de forma independente.

Assim, o referido Protocolo permite a possibilidade de aplicação para as seguintes indicações: i) Plano para complementar/suplementar habilidades na vida acadêmica; ii) Plano para planejamento de inserção em nova etapa de itinerário formativo (Ensino Fundamental II, Curso de Formação Profissional, Ensino Médio, Ensino Superior.) e iii) Plano para planejamento de inserção ou manutenção no mercado de trabalho. Busca atender as necessidades dos sujeito jovem e adulto em diferentes momentos de sua vida.

Na etapa de priorização são elencados os conteúdos que serão priorizados para o planejamento e desenvolvimento das atividades, baseados no levantamento já realizado de forma colaborativa, levando em consideração a participação do sujeito, seus interesses, necessidades, avaliação inicial da equipe de aplicadores e participação da família, a qual abarca um importante papel, em que um membro fica responsável por ser o agente de apoio domiciliar, que acompanha e dá suporte à aplicação das atividades, tanto em relação ao acesso tecnológico, como no desenvolvimento das atividades, já que são realizadas de forma remota através de encontros síncronos.

Priorizados os conteúdos e estabelecidas as metas, o próximo passo é a concepção da etapa de planejamento para elaboração das atividades que serão aplicadas. Deve ser realizado de acordo com a Ficha de

planejamento (Fig.4), a qual deve conter os dados informativos dos participantes, data e horário da aplicação; os conteúdos da matriz que serão trabalhados; objetivos a serem alcançados; apresentação da atividade e quais os recursos serão utilizados, além de uma breve descrição de como será realizada a atividade, devendo conter entre seus registros, fotos ou print da tela do meio tecnológico utilizado, sendo realizado o preenchimento de uma ficha para cada atendimento.

Figura 4 – Ficha de planejamento semanal

APLICAÇÃO DO PEI – Turma ____ – Equipe ____

PEI nº ____ Vigência: ____ Planejamento de atividades nº: ____
Participante: Agente de apoio: <i>Nome do agente de apoio</i>
Equipe de pesquisadores (aplicadores): Preencher com o nome das aplicadoras
Articuladora da equipe: <i>Nome da professora articuladora da equipe</i>
Data: <i>Data em que será realizada a aplicação</i> Horário: <i>Horário em que será realizada a aplicação</i>
Conteúdos: De acordo com a Matriz de conteúdos prioritários (Protocolo PEI – Apêndice A)
Objetivos: Elencar os objetivos específicos para a atividade
Descrição da atividade: Descrever como será a atividade
Recursos: Escrever quais recursos serão necessários para a realização da atividade
Avaliação ao final da atividade: (conforme modelo da Escala de Avaliação) – Realizar e registrar a avaliação sempre após a aplicação da atividade
Parecer qualitativo sobre a avaliação, quando necessário:
Observação: Observações pertinentes de acordo com o desenvolvimento da aplicação.
Foto ou outro registro:
Anexar as fotos ou prints para registro da aplicação

Fonte: Protocolo Mascaro, 2021.

Ao final de cada aplicação é realizada a avaliação, sendo observados o desenvolvimento do estudante em relação a cada conteúdo trabalhado de acordo com a escala de avaliação, já aqui mencionada, observando-se os objetivos elencados para a referente atividade. Esse exercício deve incluir inclusive o sujeito, que deve ser instigado a refletir e realizar uma análise sobre suas percepções referentes ao seu desempenho ao longo da atividade, como uma espécie de autoavaliação. Esse processo permite um olhar sobre os avanços e necessidades de reajustes e replanejamento das ações no sentido de corresponder às necessidades apresentadas pelo sujeito, atendendo ao princípio de flexibilização das ações. Nesse sentido, Estef (2021, p.121) afirma que

A individualização do ensino implica em desenvolver ações pedagógicas que proporcionem aos alunos com necessidades educacionais especiais acesso ao currículo escolar considerando as suas características próprias. E, conseqüentemente seu processo de avaliação deve ser, igualmente, flexibilizado. Na atual conjuntura do sistema educacional, constituído com base nas políticas de inclusão escolar, este é o caminho para atender à diversidade do alunado e proporcionar a todos uma educação de qualidade.

Esse processo de avaliação deve ocorrer não somente ao final de cada aplicação, mas também ao término do período de aplicação, sendo realizada de forma qualitativa, analisando os avanços em relação à avaliação inicial, compreendendo todos os progressos que o sujeito apresentou ao longo das aplicações, possibilitando o replanejamento das estratégias para a elaboração e aplicação do PEI nas próximas etapas, tendo seu registro na ficha de avaliação final.

Como princípio da abordagem metodológica qualitativa, a coleta e análise dos dados a partir do planejamento e elaboração de estratégias desenvolvidas através do PEI aponta ser uma excelente oportunidade de se obter uma visão abrangente e individual de um caso, entendendo que "Permite ao pesquisador coletar dados de uma variedade de fontes e convergir os dados para iluminar o caso. Desta forma, a clareza irá mostrar as possibilidades e percursos possíveis para determinado problema e ainda suas variáveis." (BARBOSA; ABREU; BAETENS, 2020, p.77)

Assim, apontam o PEI como uma estratégia de atendimento que permite o desenvolvimento de uma proposta de individualização do ensino e organização didática através do planejamento e elaboração de

estratégias que buscam atender as características particulares de cada aluno. Esse documento possibilita o desenvolvimento de um trabalho que atenda às necessidades que o sujeito jovem e adulto possa apresentar em seu percurso formativo, entendendo que esse indivíduo já percorreu longos períodos de escolarização, em que muitos destes encontram-se em idade avançada, necessitando ainda consolidar habilidades e aprendizagens importantes que contribuam para o desenvolvimento de sua autonomia e uma vida mais independente, compreendendo a importância que o domínio das habilidades de leitura e escrita apresentam no nosso cotidiano e vida em sociedade. Para além disso, a proposta formativa docente sendo desenvolvida através do alinhamento entre teoria e prática, coaduna com os princípios que a educação inclusiva orienta a respeito da necessidade de oferta de “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma educação para ser considerada inclusiva, compreende ações e estratégias que possibilitem atender às necessidades educacionais que o sujeito possa apresentar em seu percurso formativo, proporcionando sua plena participação e a construção de conhecimentos através da elaboração de práticas pedagógicas individualizadas, visto que “dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos.” (GLAT, 2007, p.43). Assim, é necessário pensar em estratégias que atendam a todos os alunos e, em especial, os alunos com deficiência intelectual, pois corroboramos com a afirmação de que

O estudante com deficiência intelectual apresenta um bom desenvolvimento na medida em que recebe os apoios e suportes necessários, ou seja, seu funcionamento individual em relação às barreiras do ambiente passa a ser potencializado quando é atendido em suas necessidades específicas. (REDIG, MASCARO E GLAT, 2020, p.04)

Baseado nos pressupostos da pesquisa-ação em consonância com os objetivos traçados, foi possível a elaboração e aplicação do PEI na modalidade remota para um estudante com deficiência intelectual, na busca de atender suas necessidades, priorizando suas habilidades e conhecimentos já adquiridos. Com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de

uma maior autonomia tanto na vida social, quanto no ambiente laboral, buscou-se favorecer o processo de alfabetização e letramento, alfabetização matemática e digital, considerando habilidades essenciais para que o sujeito esteja incluído na vida social como um cidadão pleno e autônomo. Nessa perspectiva, a elaboração do PEI e sua aplicação remota, em consonância com um trabalho colaborativo e flexível, demonstrou ser um importante instrumento para contribuir para esse processo. Tudo isso tornou-se possível através da individualização dos processos, sendo essa uma possibilidade do PEI, que permite sua aplicação partindo de atividades que contemplem situações reais, permitindo assim incorporar habilidades e aprendizagens que contribuíram para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, valorizando suas habilidades e conhecimentos já adquiridos, atendendo às suas necessidades e singularidades. Mascaro (2017, p.46) afirma que “O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico para o aluno.” Esse aprendizado mostra-se ir além do desenvolvimento de conteúdos dos componentes curriculares, mas que proporcionam atenção às necessidades específicas que os estudantes possam apresentar no seu percurso formativo, incluindo os estudantes com deficiência intelectual, fazendo com que os seu aprendizado faça sentido para suas vidas, para que possam fazer uso das habilidades de letramento, leitura e escrita no seu dia a dia.

O sujeito o qual o estudo se refere encontra-se na aplicação do 6º PEI, tendo concluídos para análise o resultado dos 5 primeiros Protocolos (MASCARO, 2021). Sua evolução e desenvolvimentos podem ser observados analisando-se o quadro do panorama das evoluções (Fig.5) apresentados pelo sujeito ao longo desses 5 PEIs já desenvolvidos e aplicados, demonstrando o resultado da aplicação do PEI a longo prazo e de forma contínua, apesar de seus resultados poderem ser observados a curto prazo.

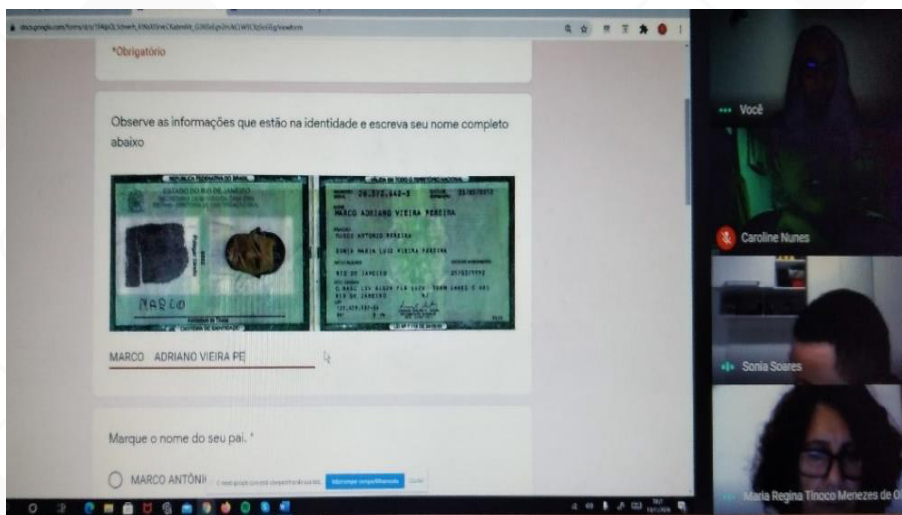
Figura 5 – Panorama dos resultados da aplicação de cinco PEIs

	PEI 01	PEI 02	PEI 03	PEI 04	PEI 05
16. Conhecimento dos números no contexto social.	RP	RP	RP	RP	RI
17. Noção de quantidade e número.	RP	RP	RP	RP	RI
19. Identificação do valor do dinheiro.	RA	RA	RP	RP	RI
20. Manuseio de dinheiro: agrupamento e distribuição de valores para pagamentos e trocos.	RA	RA	RA	RA	RA
24. Uso de smartfone/tablet e celulares	X	RA	RA	RA	RA
25. Uso de notebook ou computador de mesa	X	RA	RP	RP	RP

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

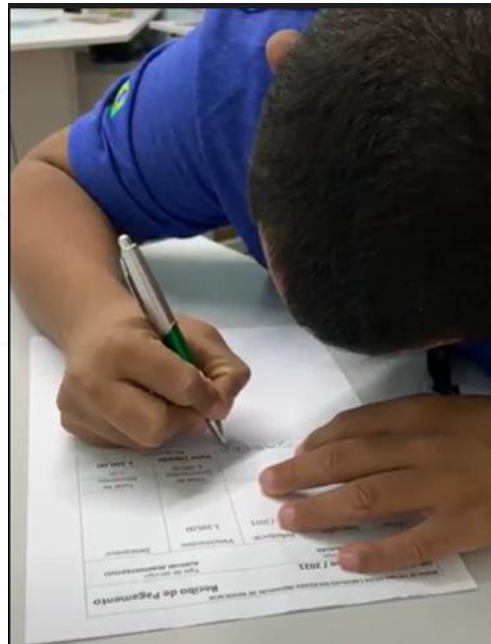
Analisando a imagem da figura 6, é possível observar sua evolução através de cada etapa do Plano Educacional Individualizado. A elaboração e aplicação deu-se no período de 2020 a 2022, sendo desenvolvida de forma remota através do uso de tecnologias a um sujeito adulto com deficiência intelectual recém inserido no mercado de trabalho no contexto da pandemia da Covid-19, tendo um atendimento semanal com duração de uma hora cada. As propostas buscaram contemplar as necessidades que o sujeito apresentou no período, priorizando conteúdos e conceitos necessários à sua inserção/ manutenção no ambiente laboral. Os avanços mencionados podem ser percebidos no conteúdo 16 - Conhecimento dos números no contexto social) e conteúdo 17 - Noção de quantidade e número; passando do conceito RP (realiza parcialmente) para RI (realiza independente). Além do conteúdo 19 – Identificação do valor do dinheiro, que passou de RA (realiza com apoio) para RI (realiza independente). Além de avanços e ganhos em outras áreas como avanços na escrita do nome que evoluiu de RA (realiza com apoio) para RI (realiza independente), como observamos nas imagens a seguir.

Figura 6 - Trabalhando a identidade, reconhecimento e escrita do nome



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 7 – Escrita independente do nome



Fonte: Dados da pesquisa

Importante enfatizar que apesar do sujeito demonstrar avanços no conteúdo 24 que refere-se ao uso do notebook ou de computador de mesa, evoluindo do conceito RA (realiza com apoio) para o conceito RP (realiza parcialmente) observa-se que ao longo das aplicações, apresentou grandes progressos no manuseio do mouse, já consegue finalizar a chamada de vídeo, abrir caixa de texto na lousa interativa, assim como digitar as palavras e pequenas sentenças sem o auxílio da agente de apoio domiciliar. Ou seja, manifesta progressivos avanços no desenvolvimento dessas habilidades e provavelmente, no futuro, conseguirá se apropriar desse meio tecnológico.

Com base no exposto, evidencia-se a importância da personalização do processo de ensino e aprendizagem através do PEI para o aluno com deficiência intelectual e necessidades educacionais especiais como favorecedor do processo de alfabetização e letramento, entendendo que “o PEI permite ajustes e flexibilização curricular sem o empobrecimento de conteúdos e objetivos a serem atingidos” (MASCARO, 2017, p.51), compreendendo o sujeito como agente principal do seu processo de aprendizagem, em que suas necessidades, anseios e interesses são privilegiadas, compreendendo que os conteúdos e habilidades priorizadas

façam sentido em sua vida e contribuam para seu desenvolvimento e autonomia para uma vida mais independente.

Para além disso, cabe ressaltar que o trabalho foi realizado através da aplicação de etapas práticas de uma formação docente, em que na etapa teórica foram priorizados conteúdos que vão ao encontro do que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que enfatiza que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas 18 comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.(BRASIL, 2007, p. 17)

Assim, entende-se que tanto o aluno com deficiência, como o aluno com necessidades educacionais especiais, necessitam de atendimento individual às suas necessidades, incluindo metodologias, currículos, atividades diferenciadas, bem como recursos para que possa desenvolver aprendizagens significativas, contribuindo para seu aprendizado e o desenvolvimento de habilidades necessárias a sua inserção social, tornando-se indispensável que o processo de aprendizagem promova habilidades que envolvam o sujeito em situações de práticas sociais de leitura e escrita visando o alfaletramento com vistas a autonomia. Redig, Mascaro e Dutra (2017, p.36) enfatizam que

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no capítulo IV, do direito à educação, reforça a formação docente em seu artigo 28, além de aspectos como o projeto pedagógico, serviços e adaptações necessárias, enfim, medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico.

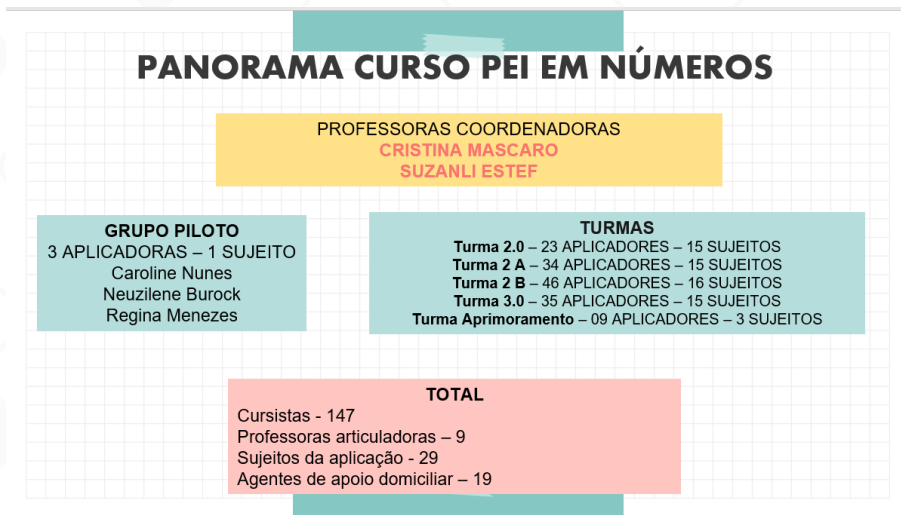
Nesse sentido, torna-se imprescindível a formação do profissional e de toda equipe que acompanha esse aluno, corroborando com o pensamento de Aguiar (2006) quando afirma que a formação continuada, de

grande importância para o exercício pedagógico, não pode ser apenas episódica, ocorrendo ocasionalmente, mas algo permanente, processual.

Cabe pontuar que oportunizar formação docente com foco em práticas pedagógicas personalizadas que possibilite a eliminação das barreiras para que o estudante possa se desenvolver de maneira autônoma, possibilitando a articulação entre teoria e prática elaboração e aplicação direta do PEI com vistas ao alfaletramento para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, vai ao encontro dos pressupostos da Educação Inclusiva, que preconiza o atendimento às necessidades específicas que os indivíduos possam apresentar em seu percurso formativo, visando uma educação de qualidade.

Ademais, a partir da proposta da formação docente, bem como de sua aplicação prática serem realizadas de forma remota, proporcionou o acesso de um grande número de cursistas, além do alcance e participação de pessoas de diferentes locais do país, que além de agirem como multiplicadores dos conteúdos e práticas apreendidos e construídos, possibilita um trabalho colaborativo e uma troca cultural riquíssima. O curso encontra-se em sua quarta turma, incidindo na formação de dezenas de profissionais na área, como mostra a imagem da Fig.8 a seguir.

Figura 8 – Panorama do curso em números



Fonte: Dados da pesquisa

Diante do exposto, os resultados evidenciaram que oferecer formação docente de qualidade fundamentada na elaboração de Planos

Educacionais Individualizados, configura-se em uma estratégia que busca garantir o acesso à aprendizagem ao educando com necessidades educacionais especiais, e nesse caso jovens e adultos com deficiência intelectual, possibilita que o professor consiga relacionar os conteúdos acadêmicos à metodologias pedagógicas inclusivas que contemplem as necessidades do aluno com deficiência e que atenda seus anseios e expectativas. Permite dessa forma, trocas e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo alcançando um grande número de profissionais e alunos através do uso de tecnologias, demonstrando ser uma importante estratégia e possibilidade de caminho para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade para os alunos público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da inclusão escolar orienta que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que proporcione sua plena participação e possibilite a construção de conhecimentos. Assim, a presente pesquisa ressalta que a iniciativa de se oferecer formação docente baseada na dicotomia teoria e aplicação prática do PEI converge com os preceitos de uma educação inclusiva. Essa proposta visa atender às necessidades educacionais que os sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual possam apresentar em seu percurso formativo, visando a eliminação das barreiras ao seu aprendizado e uma educação de qualidade.

Dessa forma, possibilitou o planejamento de ações e propostas individualizadas e personalização de todo o processo, permitindo que o sujeito fosse protagonista do seu processo de aprendizagem, em que suas necessidades e interesses foram priorizados visando seu alfabetamento, alfabetização matemática e digital. Contemplou currículos flexíveis e estratégias personalizadas com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e maior independência para sua vida em sociedade, bem como, no caso citado, contribuiu com seu desempenho no ambiente laboral.

Diante disto, essa realidade tornou-se possível através da formação docente que teve como objetivo promover aos profissionais participantes, capacitação por meio de práticas pedagógicas personalizadas através do planejamento e aplicação do PEI, corroborando com a função da educação que além de transmitir conhecimentos, vai ao encontro de ser um espaço de promoção da inclusão social de todos os educandos. Nesse sentido, Mascaro (2017) salienta que

Um dos caminhos para que essa formação do professor especialista pode ser a participação em pesquisas, como a

elaborada neste estudo, sobretudo com a metodologia da pesquisa-ação que permite a colaboração ativa nas resoluções de problemas no cotidiano do estudo. (MASCARO 2017, p. 120)

Consolida-se, dessa forma, a importância da realização de um trabalho personalizado no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e suscita a importância da continuidade da aplicação do Plano Educacional Individualizado, em que a aplicação remota através do uso de tecnologias se mostrou um caminho e possibilidade para o desenvolvimento desse trabalho, além de colaborar para o desenvolvimento profissional de docentes visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a promoção da inclusão social dos mesmos.

A proposta de formação docente não objetivou conceber uma proposta de AEE que contemplasse todas as demandas curriculares para o estudante jovem e adulto com deficiência intelectual. Mas, se apresenta como uma possibilidade para atendimento às necessidades educacionais especiais contemplando o desenvolvimento de habilidades de alfabetização e letramento que proporcionem que estes possam escolher caminhos em um mundo letrado para uma vida independente e autônoma através do planejamento e aplicação do PEI de forma remota. Apontamos assim, a necessidade do desenvolvimento de estudos nos quais esses estudantes possam participar ativamente na elaboração de planos de ensino individualizados, tornando-se protagonistas de seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. *Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional*. Psicol. educ. São Paulo, n. 23, p. 155-173, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414=69752006000200008-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 nov. 2022.

BARBOSA, Davison Campos Soares; ABREU, Fernanda Aparecida da Mata; BAETENS, Josefina Aparecida Virgulino. *Estudo de caso como abordagem de pesquisa em educação*. In: VERÍSSIMO, Mariana; SIQUEIRA, Débora Gonçalves (organizadoras). *Enfoques metodológicos de pesquisa em educação: evidenciar contextos, prestigiar sujeitos*. Curitiba: CRV, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 nov. de 2022.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação / SECADI. Brasília - DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Decreto nº 6.571*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº4, de 02 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 13 nov. de 2022.

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

ESTEF, Suzanli. *Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada*. 2021. 134f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17246/5/Tese%20-%20Suzanli%20Estef%20da%20Silva%20-%202021%20-%20Completa.pdf>>. Acesso em: 13 de nov. de 2022.

GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar (Organização)*. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. *Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual*. Revista Brasileira de Educação Especial. 2021, v. 27 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>>. Acesso em 01 dez. de 2022.

MAGALHÃES, Joyce G.; CUNHA, Nathália M. da; ESTEF, Suzanli. *Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas*. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. (org.) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017.152f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/119530060-Cristina-angelica-aquino-de-carvalho-mascaro.html>>. Acesso em: 23 de nov. de 2022.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Caroline Menezes Nunes de; BUROCK, Neuzilene Ferreira Nascimento. *Plano Educacional Individualizado: Uma proposta de formação continuada na modalidade remota*. In: *Anais do VIII Conedu. O futuro da escola: Repensando políticas e práticas*. Alagoas, 2022.

PEREIRA, Denilson Diniz; MOTA, Geová N.; BELCHIOR, Letícia C. *Uma reflexão ética e qualitativa sobre a etnografia*. In: VERÍSSIMO, Mariana; SIQUEIRA, Débora Gonçalves (organizadoras). *Enfoques metodológicos de pesquisa em educação: evidenciar contextos, prestigiar sujeitos*. Curitiba: CRV, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. *Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*. Poíesis Pedagógica, v.12, n.1, p. 7-26, Goiás, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/31204/16802/>>. Acesso em: 04 nov. de 2022.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. *A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?* Revista Diálogos e Perspectivas em Educação

Especial, v.4, n. 1, p.33-44, 2017. Disponível em: <http://educinclusivapesq-uerj.pro.br/a-formacao-continuada-do-professor-para-a-inclusao-e-o-plano-educacional-individualizadouma-estrategia-formativa/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; GLAT, R. *A vida pós-escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1824–1835, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/ibero-americana/article/view/12558>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOARES, M. *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Editora Contexto, 2021.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.032

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

MARLEIDE MARIA ARRUDA LINHARES ISAIAS¹

RESUMO

No cenário atual muito se tem pesquisado sobre alfabetização e letramento, que as crianças não precisam apenas decodificar os textos, mas compreender as mensagens dentro das diversas práticas sociais. Com a pandemia da COVID19 as escolas foram fechadas para evitar a propagação do vírus e para não perder o vínculo com os estudantes, os professores tiveram que se adaptar ao novo contexto utilizando as tecnologias digitais. Nessa perspectiva o desafio se amplia para alfabetizar e letrar as crianças levando em consideração o letramento digital e suas contribuições para esse processo. A presente pesquisa intitulada Práticas de letramento digital: contribuições no processo de alfabetização das crianças tem como objetivo central compreender o que é letramento digital além de analisar as contribuições das práticas de letramento digital no processo de alfabetização das crianças. Essa pesquisa é de caráter qualitativo e teve como instrumentos a pesquisa bibliográfica e um questionário realizado com professores das escolas públicas municipais de Morada Nova - Ce alocados nas turmas de 1º ano do ensino fundamental. O acervo teórico utilizado foram: Soares (2020), Vygotsky (1989), Ferreiro e Teberosky (1995), Macedo (2022), Albuquerque (2007), Coscarelli e Ribeiro (2014) e Frade (2014) que versam sobre alfabetização, letramento, alfabetização digital e letramento digital. A análise dos dados empreendida possibilitou compreender que os professores não possuem conhecimentos ampliados sobre letramento digital dificultando dessa forma as contribuições das práticas de letramento digital no processo de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Letramento Digital.

1 Mestranda em Linguística e Ensino pelo MPE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
E-mail: marleide.linhares@academico.ufpb.br

INTRODUÇÃO

No cenário educacional muito se discute sobre a dificuldade de alfabetizar e letrar as crianças das classes populares e com a Covid 19 esse desafio se ampliou devido ao fechamento das escolas, temporariamente. Nesse período remoto as desigualdades foram aprofundadas comprometendo o desenvolvimento educacional das crianças principalmente no processo de alfabetização, devido a diversos fatores, inclusive a falta de acesso das crianças às tecnologias que eram utilizadas pelos professores.

Outro fator que também dificultou esse processo foi as dificuldades encontradas pelos docentes no uso dessas tecnologias digitais para o favorecimento no processo de alfabetização das crianças.

Nessa perspectiva a aquisição de uma formação que proporcione tanto um acervo teórico sobre letramento digital quanto sua colaboração para o processo de alfabetização é fundamental, metodologias que auxiliem o docente a realizar a transposição didática do que foi aprendido, em outras palavras, transformar os conhecimentos teóricos aprendidos em práticas reais que auxiliem as crianças a lerem e compreenderem fazendo uso desses conhecimentos nas diversas práticas sociais.

Partindo dessas premissas, desenvolvemos esse artigo a partir de um estudo acerca do letramento digital, processo de alfabetização com o objetivo de compreender o que é letramento digital além de analisar as contribuições das práticas de letramento digital no processo de alfabetização das crianças.

Para o atingimento desse objetivo realizamos uma pesquisa qualitativa. A primeira etapa foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, sobre letramento digital, alfabetização digital, alfabetização e letramento, apontando a relevância desses conhecimentos para a contribuição no desenvolvimento da construção do sistema de escrita alfabética das crianças.

Na segunda etapa foi realizado um questionário com professores do 1º ano das escolas públicas municipais de Morada Nova - Ce, no intuito de aferir os conhecimentos dos professores acerca do tema, assim como, o uso dessas ferramentas em sua prática pedagógica como recursos facilitadores para o processo de alfabetização das crianças.

Na 3ª e última etapa tabulamos os dados e refletimos sobre as respostas coletadas dos professores confrontando-as com os autores pesquisados.

Os resultados nos permitem apontar como considerações finais que os docentes ainda não construíram um acervo teórico e prático sobre letramento digital que o auxilie de forma consolidada no uso consciente das ferramentas digitais no processo de alfabetização das crianças, fazendo uso de forma mais intuitiva.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO UM DESAFIO CONSTANTE

Até a década de 80, no Brasil, a alfabetização das crianças tinha um conceito bem restrito, que era aquisição do código, decodificação-leitura e codificação-escrita. Como podemos aferir por meio da afirmação de MORAIS (2012)

“se nos anos 1950 em nosso país, ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos” (MORAIS, 2012, p. 14)

Com os estudos e pesquisas na área de fonologia, psicologia, psicogênese da escrita ganhando destaque, a alfabetização começa a ter seu conceito ampliado, e sai de aquisição do código para um sistema de escrita alfabética-SEA, sendo que os signos não codificam, mas representam os sons da fala e a sua representação. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky contribuíram de forma significativa nesse processo, deixando em evidência que a criança percorre um caminho de construção conceitual.

Nessa mesma década as pesquisas apontaram que apenas a construção do SEA não era suficiente para formar leitores e produtores de textos proficientes, pois via-se com frequência sujeitos alfabetizados que enfrentavam diversas dificuldades quando tinham que se expressarem nas demandas sociais, comprovando a necessidade de os usuários da língua construir o SEA por meio das diversas práticas sociais, em outras palavras, aprender a ler, interpretar e escrever textos nas diversas práticas sociais, surgindo assim o termo letramento.

Segundo SOARES, (2020) a alfabetização é compreendida como um

“Processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas...”. SOARES, (2020, p.27).

Importante frisar que a alfabetização não deve ser tratada como algo mecânico. O professor deve vivenciar com as crianças atividades que as levem a compreender a função social da escrita, que ler e escrever não serve apenas como atividade escolarizada e sim para se comunicar nas diversas situações do cotidiano estimulando o protagonismo infantil na construção do SEA.

Portanto é necessário trazer para a discussão o conceito de letramento como sendo

“Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informa-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.,” SOARES, (2020, p.27)

Diante das contribuições de Soares, (2020) percebemos que alfabetização e letramento possuem conceitos diferentes, mas se completam, enquanto alfabetizar engloba as habilidades necessárias a aquisição do SEA, conhecer os textos, frases, palavras, letras, como esses elementos se conectam para fazer um todo compreensivo, entendendo que a escrita representa os sons da fala e como eles notam.

O letramento se volta para as habilidades dos usos da escrita, em outras palavras, os sujeitos adquirem a habilidade de utilizar a leitura e escrita nas diversas práticas sociais e pessoais, como por exemplo, ler uma receita para fazer um bolo, ler o letreiro do ônibus para saber para qual destino ele está seguindo, produzir um convite de aniversário, fazer uma lista de compras do supermercado, ler um gibi para divertir-se, dentre outras, entretanto não basta apenas inserir as crianças num ambiente letrado para que ela se alfabetize.

ALBUQUERQUE (2007) aponta que estar alfabetizado atualmente vai além de decodificar e codificar as mensagens dos textos orais e escritos, é necessário estar incluído nas situações reais de uso nas práticas sociais de leitura e escrita vivenciando de forma autônoma.

Nessa perspectiva o processo de alfabetização deve focar tanto a construção do SEA, dissecando textos, frases, palavras em sílabas e letras quanto o letramento, o uso da leitura e escrita nas diversas práticas sociais, tendo o texto como ponto de partida, eixo central no processo de

alfabetização, pois as pessoas interagem por meio da língua e se efetiva mediante o uso de textos, sejam eles orais ou escritos.

Contudo, esses dois processos são indissociáveis e possuem o mesmo grau de importância na aquisição da leitura e escrita, portanto o professor alfabetizador para vencer esse desafio constante de alfabetizar letrando deve proporcionar às crianças momentos diários de reflexão sobre a língua, tendo como suporte, textos que circulam socialmente e que sejam significativos para os estudantes.

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E LETRAMENTO DIGITAL

Desde muito cedo as crianças estão inseridas numa sociedade tecnológica, nesse sentido é essencial que a escola conduza seu trabalho na articulação dessa tecnologia proporcionando aos estudantes vivências com acesso a esses diversos recursos.

Com base nessa compreensão convidamos o leitor a adentrar no universo da alfabetização e letramento digital no intuito de observar se esses conceitos divergem ou convergem entre si.

Alfabetização digital é um termo usual que compreende diversos contextos. Alguns tratam como alfabetizar os sujeitos digitalmente, conhecendo e aprendendo a utilizar as diversas ferramentas tecnológicas.

Segundo FRADE (2014) alfabetização digital “[...] é um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais.” Afirma ainda que

(...) a criança precisa e pode dominar diferentes técnicas relacionadas ao que se chama de usabilidade: aprender a lidar com as ferramentas do sistema para ligar a máquina; compreender o teclado, seus símbolos e a função de cada tecla para além de digitar as letras; operar com a tela, interagir com ícones, localizar programas, manusear o mouse de adulto com suas mãos pequenas (sabendo que ele tem mais de uma função), arrastar, clicar e desenvolver operações cognitivas que permitam memorizar e internalizar tais operações (FRADE, 2014. p.26).

Desse modo a alfabetização digital traz como pano de fundo conceitual o domínio das habilidades das diversas técnicas de uso das ferramentas digitais, assim como o aprendizado da leitura e escrita nos vários dispositivos.

Avançamos nessa discussão e trazemos para pauta SOARES (2002) com a definição de letramento digital como

“certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. SOARES (2002, p. 151).

No Glossário Ceale, COSCARELLI e RIBEIRO, (2014) aponta Letramento digital como

“(…) às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (COSCARELLI e RIBEIRO, 2014).

A partir do exposto compreendemos que o Letramento Digital está vinculado com a leitura e produção de textos nas diversas plataformas utilizando os dispositivos para essa vivência com a finalidade real de comunicação nas várias situações interativas.

Em síntese ser letrado digitalmente é realizar as práticas sociais de leitura e escrita no ambiente virtual, como por exemplo: pesquisar, selecionar, produzir, editar, jogar, comunicar usando as várias ferramentas acessíveis, interagindo e aprendendo com seus pares nos diferentes contextos.

Seguindo esse entendimento acima fica o questionamento: Quais são as agências de letramento digital? A escola pode ser uma e o professor, o sujeito que muito contribui nesse processo de construção, embora não seja uma atividade de fácil realização, pois sua formação acadêmica não dá conta desse conhecimento.

Com a pandemia da COVID 19 as escolas foram fechadas para evitar a transmissão em massa do vírus e as escolas tiveram que iniciar o processo de aulas remotas utilizando a tecnologia para manter o vínculo com os estudantes, além de proporcionar situações reais de aprendizagens.

Considerando esse novo contexto, as redes de ensino iniciaram um processo de formação sobre os usos das tecnologias para subsidiar os professores de recursos e os docentes tiveram que se reinventar buscando se adaptar à nova realidade aprendendo a lidar com as dificuldades de usar o equipamento, postar atividades no google sala de aula, abrir link de

aula no google meet, produzir slides para as aulas, realizar as apresentações. Após ultrapassarem essa etapa mais técnica e operacional tiveram que aprender a utilizar essas ferramentas para contribuir no processo de alfabetização, tornando-se assim numa pessoa letrada digitalmente.

CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As tecnologias digitais, agora em tela, ampliam as diversas formas de aprendizagens, proporcionando aos usuários várias vivências de práticas sociais de leitura e escrita exigindo dos leitores e produtores de textos maior domínio das ferramentas digitais.

O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica docente infere uma mudança qualitativa ampliando seus estudos e conhecimentos sobre as tecnologias digitais identificando o uso dessas ferramentas nas diversas situações interativas por meio de planejamento de aulas interessantes, criativas e inovadoras no intuito de proporcionar aos estudantes diversas experiências em situações reais de aprendizagens, tornando-o protagonista na construção do seu conhecimento. Nesse viés trazemos GASTALDI, (2003) para corroborar nessa discussão afirmando que

Gostando ou não, isto é fato: não se alfabetiza mais crianças como antigamente. Em tempo de avanços tecnológicos e diante das pesquisas sobre a didática da alfabetização, faz-se necessário pensar novos contextos para se ensinar a ler e a escrever. (GASTALDI, 2003, p.25).

COSTA (2014, p. 36) afirma que “a escola, como sendo um lugar de troca de experiências interações sociais e aprendizado, jamais poderá fazer de conta que nada está acontecendo, ficar alheia à realidade tecnológica pela qual passa o mundo”. A parte, todas as questões de acesso das crianças a essas tecnologias digitais e às verbas nas instituições públicas, criam reais impedimentos ao uso dessas ferramentas.

Outro empecilho são as dificuldades dos docentes no uso de forma adequada desses recursos. DEMO (2009, p. 59) afirma que, “[...] muitos docentes não possuem a mínima fluência tecnológica, seja no sentido de saberem lidar com o computador e internet, seja no de não saberem usá-la para a aprendizagem”. Entretanto o alfabetizador precisa compreender que a tecnologia é mais uma oportunidade, mais um instrumento que auxilia no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Segundo MERCADO (2002, p. 10), “a incorporação das novas tecnologias como conteúdos básicos comuns é um elemento que pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar”. Nesse sentido é primordial que a escola busque apesar das dificuldades proporcionar essa incorporação das tecnologias no contexto da sala de aula.

Ao falar da contribuição da tecnologia digital para a área da alfabetização, GASTALDI, (2003) mostra as vantagens de se utilizar o computador para a produção de texto e revisão pelas crianças, dentre elas a facilidade no momento da edição por proporcionar a oportunidade de revisar e corrigir com maior celeridade. O teclado auxilia a criança no momento de escrever, pois possuem possibilidades de escolha, se usarão as letras maiúscula, minúscula, cursiva, podendo ligar os caracteres separados, além de poder utilizar as duas mãos dando espaço para refletir sobre os verdadeiros problemas pedagógicos, que é a construção conceitual do sistema de escrita alfabético.

Ademais, do processo de construção do sistema alfabético de escrita o uso da tecnologia oferece um trabalho importante, que é a inclusão na cultura digital tão explorada na Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

A tecnologia oferece aos professores, uma motivação e um ânimo novo, por meio da utilização de jogos para trabalhar a consciência fonológica, o reconhecimento de letras, a escrita de frases e textos, edição de textos e de imagens, a escrita e reflexão do nome próprio, leitura diversos gêneros textuais proporcionando às crianças das classes populares diversas interações e acesso a mídias digitais do mundo letrado, fomentando interesse em aprender a ler e a produzir de forma lúdica.

FRADE (2004, p.5) sinaliza “que as crianças podem utilizar o computador para interagir, para trocar correspondências, para buscar informações e tudo que essa nova cultura permite.” E que mesmo sem ler e escrever autonomamente isso será possível desde que o professor seja o escriba.

É válido frisar que raramente encontraremos jogos ou atividades digitais que darão conta do desenvolvimento do oral, da imagem e da escrita, elementos essenciais para a construção do SEA. Com base em BRASLAVSKY (2004:199), para a informática auxiliar na alfabetização é necessário considerar quatro aspectos: o semântico (significado do texto), o sintático (estrutura da oração), o visual (grafema, ortografia, formato) e o fonológico (os sons da língua) e para contemplar esses elementos é necessário ter um software que favoreça exercício de prática,

dar informações novas e jogos de aprendizagem para motivar o interesse frente a certos desafios.

SOARES (2021) na live promovida pelo Grupo CNPq Gellite UFAL com o título Alfabetização e Letramento: na cultura do papel e na cultura das telas questiona aos professores se é possível fazer a caminhada, processo de alfabetização, com recursos tecnológicos entendendo que tudo depende da relação com som. Afirma ainda que é na interação professora/criança, criança/criança que ela vai percebendo o som, o registro desses sons, a relação com as letras e chegar ao fonema, as relações fonema-grafema, dessa forma considera impossível alfabetizar uma criança com recursos tecnológicos por não ter uma tecnologia que interaja com a criança através da oralidade.

PERCURSO FORMATIVO

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, a coleta de dados foi feita por meio de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema e como instrumento foi utilizado o questionário que segundo MARCONI & LAKATOS, (1999, p.100) é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Gil (1999, p.128), contribui nessa discussão afirmando que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O questionário foi realizado com os professores lotados nas turmas de 1º ano do ensino fundamental da escola municipal Centro de Educação Básica Coronel José Epifânio das Chagas com o objetivo de conhecer a percepção dos professores acerca dos conceitos de alfabetização, letramento, letramento digital e o uso dessas ferramentas para contribuir no processo de alfabetização das crianças.

O questionário contém dez, sendo 06 com questões fechadas, objetivas, e quatro questões abertas e o entrevistado pode responder de forma livre.

A seleção desses professores foi feita tendo como critério estarem alocados nas turmas do 1º ano no período pandêmico e terem tido interações a partir das tecnologias digitais com as crianças no processo de alfabetização.

A tabulação de dados e reflexão dos resultados teve como referência os autores estudados na pesquisa bibliográfica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados coletados na pesquisa por meio dos questionários respondidos pelos professores mostram a formação inicial e o tempo de sala de aula como podemos aferir abaixo:

24 anos no magistério pedagogia. (Professora A).

Pós graduada em gestão escolar. Tenho 25 anos no magistério. (Professora B).

Geografia e Pedagogia - 16 anos. (Professora C).

Diante das respostas podemos constatar que possuem mais de 15 anos de experiência, graduação em Pedagogia.

Ao serem inqueridas sobre se as escolas na qual trabalhavam possuíam mídias/recursos tecnológicos que possam ser usados em sua prática educativa, caso queira trabalhar com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em sala de aula as docentes pesquisadas responderam que sim.

Com relação a considerar importante usar as TIC na sala de aula, 100% das professoras pesquisadas responderam que consideravam importante o uso dessas ferramentas digitais na sala de aula, entretanto 63,7% afirmaram que utilizam esses recursos com frequência, enquanto que 33,3% raramente utilizam.

Diante desses dados percebemos que o fato de acreditarem ser importante o uso desses recursos digitais na sala de aula não é suficiente para todos utilizarem.

Ao serem questionados sobre se participa ou participou de alguma formação continuada sobre as TIC em sala de aula, 63,7% dos pesquisados responderam que participou/participa de cursos de formação, enquanto que 33,3% nunca se interessou pelo assunto.

Nessa perspectiva observamos uma contradição nas respostas de 33,3% mesmo acreditando ser importante não se interessa sobre o tema suficiente para participar de uma formação continuada sobre o uso dessas ferramentas digitais.

Quando as perguntas giram em torno de conceitos acerca de alfabetização digital e letramento digital, 100% dos docentes pesquisados enfrentam dificuldades em definir alfabetização e letramento digital, afirmando apenas que tanto a alfabetização quanto letramento digital são relevantes para o processo de alfabetização. Como podemos aferir por meio das respostas abaixo:

Processo importante no desenvolvimento da criança.
(Professora A).

Nos dias de hoje é muito importante, pois precisamos conquistar nossos alunos a se interessar para o estudo, hoje é tudo digital. (Professora B).

Aprender a ler, escrever e interpretar o que lê utilizando - se de tecnologias. (Professora C).

Desse modo fica claro que as professoras pesquisadas enfrentam dificuldades em definir tanto alfabetização quanto letramento digital.

Ao serem questionados sobre quais recursos digitais utilizavam, 63,7% responderam celular, enquanto que 33,3% afirmaram que eram os aplicativos de jogos. 100% acreditam que os recursos tecnológicos contribuem no processo de alfabetização, embora não deixem expresso de que forma isso é possível.

Ao serem questionadas se acreditam que os recursos tecnológicos contribuem no processo de alfabetização e se sim, de que forma é realizado tivemos as seguintes respostas:

Sim. (Professora A).

Sim. Torna- se mais atrativo para os nossos alunos.
(Professora B).

As crianças acham a aula mais atrativa, se envolvem mais no processo. (Professora C).

A professora A limitou-se apenas afirmar que os recursos tecnológicos contribuem no processo de alfabetização sem dizer de que forma isso acontece, já a professora B e C afirmam que os recursos contribuem no processo de alfabetização tornando as aulas mais atrativas, e a professora C acrescenta que as crianças acabam se envolvendo mais no processo.

Diante das respostas fica evidente que os docentes pesquisados não conseguem traduzir de que forma essas ferramentas contribuem no processo de alfabetização como GASTALDI, (2003) nos leva a observar quando trata que essas ferramentas auxiliam na produção de textos, na escolha das letras por estarem expostas no teclado, o uso da maiúscula e minúscula, entre outras coisas.

Quando questionados sobre se trabalha leitura e escrita no ambiente virtual e se sim como se dá esse trabalho percebemos que 63,7% responderam que faziam atividades, entretanto não descreveram quais eram essas atividades e nem como desenvolviam esse trabalho,

enquanto 33,3% não usavam esses recursos para o desenvolvimento da leitura e escrita. Dos 63,7% apenas 33,3% diz que faz uso por meio de jogos digitais e no word. Como podemos constatar por meio das respostas coletadas abaixo.

Sim. (Professora A).

Não. (Professora B).

Sim. Leitura _ jogos digitais e escrita no programa word. (Professora C).

As respostas nos levam a observar que as professoras necessitam ter mais clareza sobre o trabalho com as tecnologias digitais no processo de alfabetização para utilizar essas ferramentas na construção do SEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos neste artigo o entrelaçamento entre alfabetização e letramento com alfabetização e letramento digitais tendo como objetivo compreender o que é letramento digital além de analisar as contribuições das práticas de letramento digital no processo de alfabetização das crianças.

Essa pesquisa nos proporcionou apreender que letramento digital é o desenvolvimento de práticas sociais de produção de textos e leituras nas diversas plataformas digitais proporcionados tanto por computadores, quanto por dispositivos móveis dentre as práticas a de pesquisar, selecionar, produzir, editar, jogar, comunicar, dialogando com os diferentes sujeitos e situações.

Outro dado importante é que embora os docentes pesquisados consideram que o letramento digital é importante e contribui para o processo de alfabetização, não expressam ter esse conhecimento sobre o que seja letramento digital e quais práticas desse letramento contribuem para a aquisição do SEA.

Viégas (2016, p. 27) afirma que “[...] o uso das TDICs requer mudanças na forma de conceber a formação de professores. Cabe, portanto, às instituições de ensino formarem pessoas com condições de operar em uma sociedade cada vez mais complexa”. Diante disso fica evidente que a formação continuada deve contemplar o uso das tecnologias para dar um suporte teórico prático aos professores no momento que tiverem de fazer uso dessas ferramentas com as crianças.

Além disso, na discussão com os autores sobre o uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização, ficou evidente que apenas elas não são suficientes para alfabetizar as crianças quando SOARES (2021) afirma que seja impossível alfabetizar as crianças por meio dos recursos tecnológicos, entretanto essas ferramentas digitais contribuem nesse processo desde que os professores possuam conhecimentos sistematizados sobre as práticas de letramento digitais, assim como o uso dessas ferramentas na aquisição do SEA.

Por conseguinte, consideramos profícua a pesquisa realizada sobre as práticas de letramento e sua contribuição para o processo de alfabetização. Esperamos contribuir com os docentes que se propõem a aventurar-se num percurso mais audacioso do uso das tecnologias para a alfabetização e letramento das crianças.

Vale ressaltar que esse artigo não pretende encerrar o debate sobre a contribuição das tecnologias digitais no processo de alfabetização das crianças, mas abrir caminhos para novas discussões.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: [Letramento digital | Glossário Ceale \(ufmg.br\)](#) Acesso em 29 de agosto de 2022.

COSTA, I. Novas tecnologias e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

Demo, P. (2009). **Educação Hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo, SP: Atlas.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E. (1997). **La revolución informática y los procesos de lectura y escritura**. Estudos Avançados, 11(29), 277-285. Recuperado de <https://>

www.revistas.usp.br/eav/article/view/8984 . Acesso em 29 de agosto de 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; (Org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-digital> Acesso em 29 de agosto de 2022.

GASTALDI, M. V. **Contextos de alfabetização na Era Tecnológica**. Revista Avisa lá. Nº 14. 04/2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. – **Como elaborar projetos de pesquisa** / 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017. MARCONI, Marina A; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. (org) **Retratos da alfabetização na pandemia da covid 19- Resultados de uma pesquisa em rede**. 1ª edição. São Paulo, Parábola, 2022. MERCADO, L. P. L. (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.

MORAIS, A. G. D. **Como eu ensino: sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: na cultura do papel e na cultura das telas**. live promovida pelo Grupo CNPq Gellite UFAL, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okVYiJPNqe8> Acesso em 04/09/22.

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

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

Viégas, S. R. C. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Formação Online para Professores do Curso de Pedagogia no Contexto**

da Cibercultura. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Univates, Lajeado. (2016).

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GT 17

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO

FRANCISCA GENY LUSTOSA¹
MARCIA GARDÊNIA LUSTOSA PIRES²
Coordenação

- 1 Pós-Doutorado em Educação (PPGE/UERJ). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC/Fortaleza – CE – Brasil), da Faculdade de Educação (DEE/FACED). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FACED/UFC). Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (site: www.proinclusao.ufc.br; Instagram: @proinclusao_ufc). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br
- 2 Doutora em educação (PPGE/UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *campus* Campina Grande, coordenadora do Laboratório Multidisciplinar de Pesquisas e Estudos sobre Juventude e Mundo do Trabalho e do Laboratório de Arte, Educação e Juventude (LAMPEJU).

APRESENTAÇÃO

Essa seção temática, repositório de trabalhos de natureza acadêmica, emerge da necessidade de se pensar sobre as formas de organização de práticas para o acolhimento, a permanência e a aprendizagem de estudantes da Educação Especial nos sistemas de ensino, possibilitando a garantia da escolarização num contexto de respeito à diversidade: tarefa precípua da sociedade e da escola!

No cenário educacional contemporâneo, carecemos urgentemente de maiores reflexões sobre o papel social da escola, revisando e atualizando conceitos, à exemplo das compreensões sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, em uma articulação de saberes que contribuam na realização de práticas pedagógicas que possam alfabetizar “todas as crianças”, atendendo, portanto, às especificidades da infância.

Assim, as experiências alfabetizadoras que se pretendem inclusivas devem ser investigadas por diversas razões, dentre as quais, destacamos algumas: i. a importância de se levantar dados referentes ao cotidiano do contexto de ensino-aprendizagem, com o objetivo de, a partir do conhecimento da realidade concreta, afim de identificar os principais obstáculos, identificar as ações e encaminhamentos que marcam a vivência dessa experiência pelas professoras e/ou suas instituições e as trajetórias dos sujeitos; ii. por ser a escola, e mais especificamente a sala de aula, um espaço potencializador de desenvolvimento, aprendizagem e evolução da criança, em certa medida, realizar questionamentos acerca das práticas pedagógicas efetivadas nesse espaço poderá contribuir para a construção de conhecimentos capazes de subsidiar uma melhor compreensão do processo de escolarização dos estudantes, em particular, das crianças com deficiência; iii. também, visto que a aquisição da leitura e da escrita é uma importante construção para o ser humano (principalmente na infância), em sociedades grafocêntricas como a nossa, seu aprendizado, pode vir a contribuir com um desenvolvimento global, cada vez mais evoluído, e maior autonomia e participação social dessas crianças.

Temos, assim, um olhar dedicado aos trabalhos dessa seção, que se faz em um espaço reservado para pensar a interrelação entre esses dois conceitos, *Alfabetização e Inclusão*, no reconhecimento de sua importância para a Educação geral.

Desta feita, os trabalhos divulgados nessa seção delineiam, também, a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das situações educativas inclusivas, para que se reverbere no âmbito da escola e da sala de aula esses dois processos, em suas significativas implicações para os sujeitos, seus planos de desenvolvimento e suas aprendizagens.

De maneira formativa, potencialmente pela pesquisa e pela difusão do conhecimento na área, fica aqui, nossa contribuição acadêmica, no horizonte de melhor atendermos as especificidades e necessidades de estudantes da educação especial na escola.

Sabemos da importância de investimentos na formação de educadores, situado como um grande desafio para as políticas educacionais, que em particular, figuram as questões da educação inclusiva, portanto, sendo essa uma marca a destacar: a repercussão pedagógico-formativa que apresentam os textos aqui reunidos.

O primeiro texto, intitulado *Pensando a diferença a partir da sétima arte: em análise o filme um lugar para todo mundo*, trata reflexões que emergem a partir do conteúdo do documentário que nos convida a pensar a identidade e a diferença na escola, suas epistemologias, e também limites de compreensão social.

O segundo artigo, sob o título *Ação de formação de professores para altas habilidades em Angola*, relata a realização de um Projeto, com investimento da UNESCO e envolveu 15 técnicos da educação especial e professores de AEE desse país, visando formar profissionais da educação para a identificação e acompanhamento de estudantes com altas habilidades/Superdotados em Angola. Pioneiramente, o projeto contou com a promoção de um curso e a elaboração de materiais de estudo e planejamento de ações a serem desenvolvidas nos próximos seis anos (2021-2027).

O terceiro artigo, A alfabetização com recursos lúdicos na educação inclusiva, da autoria de Suzana Ramos Vieira Francini, apresenta as possibilidades e potencialidades das práticas pedagógicas relacionadas ao lúdico, cujas contribuições são notórias para o desenvolvimento infantil, uma vez que motiva, socializa, possibilita a partilha saberes, valores, experiências de vida, desenvolve a linguagem, a criatividade, a imaginação e os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e a leitura de mundo.

Enfim, o conjunto desses textos é um convite à reflexão e ao aprendizado sobre tão instigante área.

Boa leitura, muitas aprendizagens!

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.033

A ALFABETIZAÇÃO COM RECURSOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUZANA RAMOS VIEIRA FRANCINI¹

RESUMO

Este artigo vai transcorrer a trajetória de uma pesquisa-ação que foi desenvolvida e elaborada a fim de auxiliar no processo de alfabetização ministrada nas séries iniciais com o uso de metodologias de jogos educativos, desenhos e textos espontâneos voltados para a alfabetização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O trabalho foi desenvolvido por meio de observações, registros, uso do Wordwall e intervenções pedagógicas. O local do trabalho foi na sala de aula do Ensino Fundamental da escola Municipal Haydéa Vianna Fiúza de Castro, (10ª CRE) no período de um ano letivo. A escola é situada na zona Oeste do município do Rio de Janeiro (Vila Paciência). Os resultados alcançados foram fundamentais no desenvolvimento social, e cognitivo do aluno incluído, este conseguiu atingir a alfabetização com produções de frases e desenhos. O trabalho visa trazer um conjunto de bibliografias relacionadas aos jogos digitais totalmente voltados para o processo de alfabetização lúdica através de planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática baseada em rimas que foram retiradas de um dos poemas do compositor Vinicius de Moraes e finalizada com um resultado em forma de produto que foi desenvolvido com as ferramentas do Wordwall.

Palavras-chave: Inclusão escolar; aprendizagem; alfabetização; metodologia.

1 Mestranda em Tecnologias digitais na educação do Centro Universitário Unicarioca e Professora da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.- RJ, su_vieiraped@yahoo.com.br;

INTRODUÇÃO

Ao longo da pandemia percebemos a grande importância que os recursos tecnológicos tiveram e ainda têm dentro da sala de aula dos espaços formais e informais. Sendo assim é extremamente necessário que as redes educacionais e os docentes estejam frequentemente dispostos em receber as inovações digitais que podem ser usufruídas como ferramentas metodológicas da sala de aula.

Atualmente muitas crianças já nascem submersas na nova era digital fazendo o uso das variadas tecnologias. Em função disso, este artigo tem como objetivo geral buscar soluções e contribuições para o processo e desenvolvimento de aquisição do que se trata o campo da consciência fonológica voltada para alunos com transtorno de espectro autista -TEA, matriculados no Ensino Fundamental (séries iniciais).

É importante lembrar que quando se trata de ensino inclusivo, inserir os alunos com limitações ou necessidades especiais dentro da sala de ensino regular, não é o bastante. Haja vista que se faz necessário todos os dias buscarmos grandes inovações do campo lúdico para poder suprir às necessidades especiais ou específicas dos alunos (incluídos ou não). Este artigo, além de trazer as experiências vivenciadas, também se propõe em trazer reflexões acerca da importância do processo de alfabetização dentro da Educação Inclusiva de um aluno com TEA, e trazer questões de investigações relacionadas às metodologias inovadoras atuando no campo da alfabetização como metodologia de suporte no campo da alfabetização.

O processo de aprendizagem dentro da Educação Inclusiva é sempre diferenciado e específico. A educação inclusiva visa acolher todas as pessoas sem exceção, sejam estudantes com deficiência física, indivíduos com mobilidade reduzida, baixa visão e dentre outros. A inclusão é estar e interagir com o outro possibilitando que aqueles que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, ocupem seu espaço como ser integrante da sociedade.

Devemos sempre evitar que as adaptações curriculares façam uso de metodologias descontextualizadas, infantilizadas e que não atendam às necessidades específicas do aluno incluído. Pensar em um aluno com autismo é pensar em um sujeito capaz de aprender a se comunicar, ler e escrever também. Tudo isso é plausível quando este aluno recebe auxílio para romper com as barreiras educacionais e atitudinais. Não podemos, em hipótese alguma, determinar que nenhum comprometimento intelectual venha ocasionar o fracasso escolar.

Os obstáculos à aprendizagem não são exclusivos aos alunos com deficiências visuais, auditivas ou com autismo. As dificuldades para a aprendizagem fazem parte do cotidiano escolar de qualquer tipo de aluno. O diferencial está na maneira em que enfrentamos essas dificuldades e o que fazemos com as metodologias.

SOBRE O AUTISMO

O transtorno do espectro autista também conhecido como - TEA é conhecido como um distúrbio ligado ao neurodesenvolvimento e caracterizado por um desenvolvimento extremamente atípico, com manifestações de origem comportamental, podendo ser apresentado por meio de déficits na comunicação e na interação social, seus padrões de comportamentos são sempre repetitivos, com rituais e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de obsessões.

“déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. (APA, 2014, p. 72).”

O autismo até há algumas décadas era entendido como um problema de natureza essencialmente psicodinâmica, oriundo de relações afetivas mal estabelecidas pelo bebê no seu primeiro ano de vida. Estudos recentes têm enfatizado a existência de disfunções orgânicas no sistema fisiológico desses indivíduos.

Em 1943 o psiquiatra americano **Leo Kanner** descreveu um grupo de onze casos clínicos de crianças em sua publicação intitulada “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (*Autistic Disturbances of Affective Contact*). As crianças investigadas por **Kanner** apresentavam incapacidade para se relacionar com outras pessoas e situações desde o início da vida (extremo isolamento), falha no uso da linguagem para comunicação e desejo obsessivo ansioso para a manutenção da mesmice. Segundo **Kanner**, o autismo era causado por pais altamente intelectualizados, pessoas emocionalmente frias e com pouco interesse nas relações humanas da criança.

Segundo *Autism Society of American* – 1978, **Kanner** - 1943 e *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV-TR*, o autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito

precoces, tipicamente antes dos três anos de idade e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos. É comum pais relatarem que a criança passou por um período de normalidade anteriormente à manifestação dos sintomas.

Considerando essas definições apontadas por Kanner, ASA e DSM-IV-TR, muito me surpreendeu conhecer um aluno diagnosticado por diversos especialistas (psiquiatria, pediatria, fonoaudiologia e neurologia) como autista, mas que apresentava bom desenvolvimento nos aspectos cognitivos e nas suas relações interpessoais. O aluno em questão, apesar de em algumas ocasiões não respeitar o espaço do outro e exibir atos de agressão física, tinha um bom relacionamento com as demais crianças da turma, contrastando com as conclusões de Kanner. Com efeito, o aluno tentava promover relações interpessoais com todos, apesar de algumas ter dificuldades em elaborar um diálogo de forma coerente.

E quando se trata de alfabetização, entendemos que o que é mais importante será trabalhar com cartões, apoios criptográficos que funcionam como apoio visual. A alfabetização no campo do TEA não é considerada diferente, o que acontece é que existe uma necessidade de adaptações dentro das estratégias metodológicas.

O mais importante é fazer sempre um diagnóstico do que o aluno já sabe e então partir das suas potencialidades. Conhecer as características do aluno também é importante pois não existe um padrão ou receita pronta, cada aluno terá as suas individualidades e especificidades.

METODOLOGIA

As ferramentas principais que foram utilizadas aqui neste trabalho foram os jogos educativos digitais, uso de músicas e desenhos com escrita espontânea. Os mesmos podem ser considerados como estratégias metodológicas sugeridas de suporte ao trabalho do docente com o objetivo de motivar o envolvimento dos alunos a fim de trazer melhorias ao nível da qualidade dentro do processo de alfabetização, podendo ser utilizado até no ensino remoto.

Wordwall é considerado uma ferramenta metodológica de aprendizagem na estrutura de game. Sua tradução na Língua Portuguesa significa “parede de palavras”. trata-se de uma estrutura de criação de exercícios voltados para a alfabetização lúdica bem personalizada e que podem também ser acessados por meio do celular, tablet, notebook/computador.

Figura 1: Imagem do aplicativo Wordwall



Fonte: wordwall.net

Para ter acesso ao Wordwall, dentro da plataforma existe uma aba intitulada de “comunidade”, sendo o lugar específico para a criação que permite o compartilhamento de maneira pública dos jogos, onde qualquer pessoa pode acessar utilizando edições e posteriormente também ser encaminhadas por e-mail, link ou *QR-code*. Os jogos também podem ser postados em redes sociais, plataformas educacionais de maneira on-line ou não.

Esta plataforma traz grandes inovações por se tratar de um jogo bem simples, dinâmico e não necessita de muitos conhecimentos relacionados a técnicas de informática ou de programação. Basta acessar e começar a jogar. Os jogos têm vários modelos previamente prontos e podem ser modificados de acordo com as preferências temáticas. O aplicativo oferece a versão paga ou versão gratuita. Também há opção de impressão dos jogos para oferecer mais uma alternativa de recurso de alfabetização envolvendo toda a turma.

A proposta inicial é oferecer um material totalmente didático que conduza um suporte ao desenvolvimento, não só de habilidades da alfabetização, mas promover a consciência fonológica do aluno. O jogo foi elaborado baseado na estrutura de “pares” como em um jogo de memorização através de letras e rimas.

Segundo Magda Soares (2020), o processo de alfabetização não se trata de decodificar um código e tão pouco memorizar as letras. O

processo consiste em compreender que o desenvolvimento da escrita são representações de sons e da oratória dos fonemas.

Ao longo do trabalho com o aluno, tive dentre outros objetivos, a sua alfabetização de forma significativa e não apenas a decodificação do seu nome ou de algumas letras. Sempre tentei buscar suas potencialidades no sentido de aproveitar a sua fala, a sua escrita, o conhecimento e o som das letras, enfim tudo que ele pudesse fazer e não reforçar suas incapacidades, como a ausência da alfabetização. E para minha surpresa naquele momento ele poderia fazer quase tudo o que lhes era proposto como: a realização das atividades em sala, copiar textos, fazer os exercícios, produzir textos e construir desenhos, a partir de alguns auxílios e acompanhamentos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS PRODUÇÕES DO ALUNO INCLUÍDO

A alfabetização assume um papel crucial na construção da cidadania, cada sujeito tem a sua história, história está marcada por grandes obstáculos superados ou não no objetivo da alfabetização. Todos nós lembramos de como fomos e de que forma fomos alfabetizados.

Tenho a consciência de que ler é ampliar a visão do homem para que ele venha enxergar imagens ocultas.

Para GAUDERER (1987), crianças com autismo geralmente possuem dificuldades no aprendizado das palavras, porém quando são submetidas a um programa intenso de aulas elas evoluem apresentando habilidade na linguagem, na motricidade, interação social e intelectual.

A sequência de atividades didáticas foi realizada na turma de séries iniciais do 3º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram realizadas com 30 alunos (juntamente com o aluno incluído). Antes da aplicação do trabalho, foi realizada uma sequência didática dividida em três etapas:

A primeira parte da sequência foi desenvolvida com a apresentação da música infantil do poeta Vinícius de Moares. A leitura se deu de maneira individual e coletiva pelos alunos e ao mesmo tempo identificando rimas, palavras e sons na letra da música (atividade totalmente inclusiva). A música foi utilizada como recurso de alfabetização que pôde proporcionar uma atividade coletiva e inclusiva sem distinção. FEIER (2021), afirma que a música pode ser uma grande aliada no processo de letramento.

A primeira etapa foi a introdução da música com atividade sonora dando valorização às rimas e ao ritmo da música *O pato*. já na etapa II a música a ser trabalhada foi a do mesmo poeta intitulada de *A Foca*.

Figura 2: Imagem da letra da música de Vinicius de Moraes

O Pato
(Vinicius de Moraes)

LÃ VEM O PATO
PATA AQUI, PATA ACOLÁ
LÃ VEM O PATO
PARA VER O QUE É QUE HÃ
O PATO PATETA
PINTOU O CANECO
SURROU A GALINHA
BATEU NO MARRECO
PULOU DO POLEIRO
NO PÉ DO CAVALO
LEVOU UM COICE
CRIOU UM GALO
COMEU UM PEDAÇO
DE GENIPAPO
FICOU ENGASGADO
COM DOR NO PAPO
CAIU NO POÇO
QUEBROU A TIGELA
TANTAS FEZ O MOÇO
QUE FOI PRA PANELA



Fonte: Autoral

Nesta parte do trabalho a leitura foi realizada de forma coletiva por meio da oralidade onde as crianças puderam acompanhá-la com o dedinho na letra da música, permitindo que os alunos fizessem associação com o som (grafema) e a grafia.

Figura 3: Imagem da música de Vinicius de Moares

QUER VER A FOCA
UMA SARDINHA.
BEM NA BARRIGA.
FAZER UMA BRIGA?
É POR UMA BOLA
QUER VER A FOCA
É DAR A ELA
É ESPETAR ELA
BATER PALMINHA?
NO SEU NARIZ.
QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?

Fonte: Autoral

Na última parte da sequência didática, as teorias foram migradas para os jogos encontrados no wordwall, aplicativo voltado para o letramento fazendo uso de palavras e memória de maneira lúdica e divertida.

A imagem da figura quatro, mostra um exemplo de atividade lúdica onde se faz o uso de letras, palavras relacionadas às imagens de maneira interativa.

Figura 4: Imagem do jogo de memória (imagem do aplicativo Wordwall)

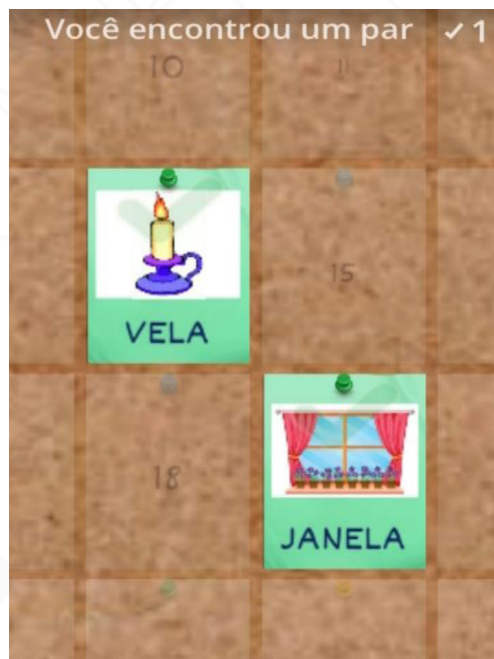


Fonte: Arquivo pessoal

A imagem a seguir demonstra o funcionamento do aplicativo. Aqui o aluno pôde realizar o uso de recursos em formato digital e simultaneamente trabalhar as rimas, além de promover revisões do letramento e ao mesmo tempo reforçar os ritmos presentes na leitura. As imagens abaixo representam uma parte do jogo sendo realizada de acordo com o nível de dificuldade, a temática e o grau de conhecimento. As palavras no jogo da memória representam pares que foram lidos pelo aluno e pontuado de acordo com a combinação rítmica. No exemplo abaixo mostra vela

combinando com janela, sendo o mesmo conteúdo abordado nos poemas de Vinícius de Moares.

Figura 5: Imagem do jogo de memória (imagem do aplicativo Wordwall)



Fonte: Arquivo pessoal

RESULTADOS

Após as sequências de atividades mencionadas anteriormente, os resultados abaixo expressam as habilidades conquistadas pelo aluno incluído. Sendo fruto de uma trajetória de letramento cercada de ludicidade, criatividade e inclusão proveniente do Wordwall, da introdução da música, dos ritmos, poemas, escritas espontâneas e principalmente por meio da criatividade gerada dentro da ludicidade. As escritas do aluno incluído eram sempre marcadas com gravuras que faziam parte da sua imaginação e do seu cotidiano. Na figura seis, por exemplo, o aluno realizou uma escrita espontânea com base em sua moradia, com desenhos ilustrando o quintal da sua casa, onde existiam uma variedade de árvores frutíferas. Todos os seus desenhos eram marcados por significado e escrita espontânea. Apresentando alguns “erros” ortográficos que são comuns à fase inicial do letramento.

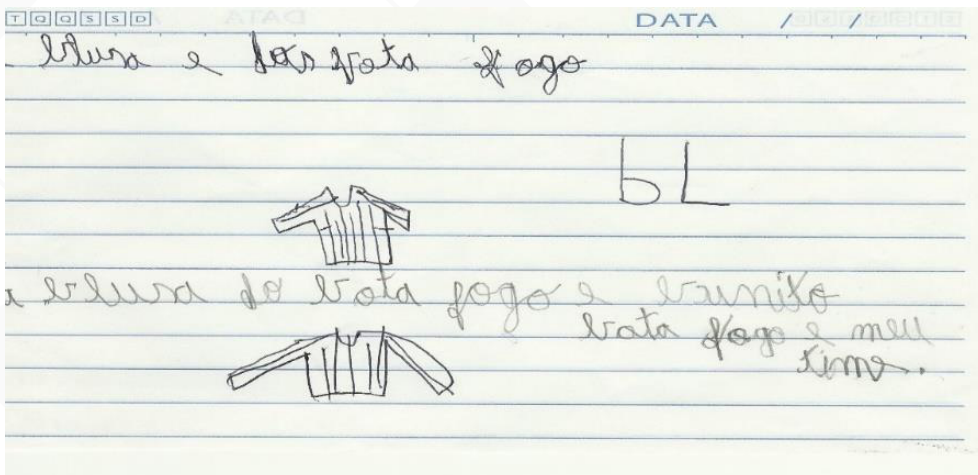
Figura 6: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído.



Fonte: Arquivo pessoal

O desenho da imagem sete também aponta mais um significado para ele, solicitei para que o mesmo realizasse algum tipo de escrita espontânea com base nas letras B e L, e o mesmo trouxe a escrita do tema “blusa do Botafogo”, sendo a blusa do seu time.

Figura 7: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído.



Fonte: Arquivo pessoal

Para Ferreiro (1996), a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da

aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Esse início de escrita espontânea representou uma grande superação ao seu estado de origem, já que antes ele apenas copiava sem qualquer entendimento das palavras e agora, apesar de forma simples, ele já consegue elaborar palavras e textos de forma funcional, apesar de apresentarem alguns erros pertinentes ao processo de alfabetização.

Esta experiência foi extremamente satisfatória, pois consegui desenvolver as habilidades através da ludicidade e ao mesmo tempo presenciar uma grande evolução do seu processo de alfabetização. Ao término das intervenções o aluno incluído já estava fazendo uso encontros vocálicos, dígrafos, uso da vírgula, conectivos e entre outros elementos estruturantes do campo ortográfico. Além de sempre elaborar desenhos criativos, o que é bem característico nos alunos com TEA, a presença de apoios gráficos.

AVALIANDO DE FORMA ADAPTADA

Ao término das atividades elaborei uma avaliação final baseada no tema filmes e o que mais gosta de assistir. Achei importante aplicar avaliações baseadas em desenhos, pois ao longo do ano cada um representou avanços significativos de sua motricidade fina, e na sua cognição, além de apresentar textos que demonstraram coerência fundamentais no processo de alfabetização de forma significativa e criativa.

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Bevenutti (2002) diz que avaliar é mediar o processo ensino, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

Quando falamos em avaliar um aluno com autismo incluído, são necessárias todas as adaptações possíveis a fim de que se atinja o objetivo principal que neste momento é o de aprender. Para esse fim, devemos nos atentar para as metodologias adotadas nessas avaliações, cada detalhe é fundamental no rompimento das dificuldades.

No planejamento da avaliação devemos voltar nossas atenções para todos os componentes que podem ser dentre outros: a quantidade de perguntas, critério das respostas, quantidade de conteúdos, a relevância para os conteúdos, linguagem acessível e de fácil entendimento, enfim, tudo deve ser preparado de forma específica para o aluno PNEE.

Esse é um panorama que supõe a valorização das respostas do aluno com necessidades educacionais especiais, a flexibilidade e disposição para perceber a potência que pode estar explícita ou latente nas suas respostas, o que avaliar ou o que desenvolver são fatores primordiais quando se objetiva a aprendizagem.

Quando o ensino se torna funcional, a aprendizagem passa a ter sentido para quem aprende. É preciso principalmente ter em mente que o bom desempenho nos exames não significa que o aluno tenha se apropriado dos conceitos desenvolvidos, e, sim apenas reproduzido um conceito até então memorizado para aquele momento.

Baseado nisso, como o ano letivo estava se findando e os alunos deveriam fazer provas para diagnosticar se haviam cumprido determinadas etapas do aprendizado, pedi autorização à diretora da escola para fazer uma prova semelhante, com o mesmo conteúdo pertinente à alfabetização, já que a prova designada pela secretaria de educação tinha o objetivo de fazer com que os alunos interpretassem os desenhos e textos e posteriormente marcassem no cartão designado para as respostas.

Mais uma vez com o objetivo de trabalhar a criatividade do aluno, não busquei textos prontos para ele interpretar, mas pedi que ele construísse um desenho e posteriormente fizesse um texto bem extenso onde ele deveria falar sobre os seus gostos e descrevesse o máximo possível sobre a sua produção.

Após a construção do texto pedi para ele responder algumas perguntas sobre o mesmo e por fim colorir de forma bem criativa.

Em 1976, Lorna Wing relatou que os indivíduos com autismo apresentam déficits específicos em três áreas: imaginação, socialização e comunicação, o que ficou conhecido como “Tríade de Wing”. Isto não foi confirmado por Mario, pois ao longo do trabalho ele demonstrou muita criatividade em seus desenhos e sua comunicação através da fala pouco comprometida.

Achei muito interessante o seu raciocínio na elaboração dos textos, pois apesar do pouco entendimento sobre as regras gramaticais ele soube responder e exemplificar quando lhe perguntei sobre o som do R que se apresenta distinto dependendo da localização na palavra.

É importante que tenhamos padrões de respostas flexíveis, podendo aceitar outras respostas similares. Piaget valoriza as respostas das crianças e tudo o que a criança explica na realidade. Na avaliação o erro é uma etapa natural no processo de desenvolvimento da criança, onde é preciso reconhecer o erro e depois buscar caminho para superação.

A última imagem aborda uma das suas maiores criações, um “robô de sete orelhas” caracterizado pelo seu desenho. E assim reafirmando o ponto mais alto do poder da ludicidade. Onde a criança, independente da sua condição, ou limitação, todo o seu processo de criação deve ser valorizado e incentivado. E com a alfabetização não pode ser diferente, todas as suas produções devem ser consideradas.

Figura 8: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído



Fonte: Arquivo pessoal

Transcrição do texto da figura: “um rodo di sete orelhas e todo ferrojado, ele anda fazendo bum bum, anda ate longe. Ele pega crianças que fazem bagunça, leva para um lugar feio de caistigo no lugar feio com robo di sete orelhas.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a minha atuação dentro deste processo de alfabetização inclusiva na escola foi marcada em promover desafios ao aluno. Cada produção representou um grande avanço significativo sobre seu sistema motor e cognitivo, além de apresentar textos que demonstraram coerência

fundamental no processo de alfabetização de forma significativa e não mecanicista.

O aplicativo Wordwall, também utilizado para a construção inicial no processo de alfabetização, foi um instrumento primordial dentro do desenvolvimento lúdico. Pois além de permitir um apoio aos recursos pedagógicos, foi uma ferramenta aliada à alfabetização de maneira divertida e inclusiva.

Este artigo teve como objetivo mostrar que um trabalho fundamentado na alfabetização de um aluno com autismo, na educação inclusiva pode ser desenvolvido de maneira criativa, lúdica e objetiva. Provando que quando enxergamos no aluno portador de necessidades especiais um sujeito capaz, é possível sim, fazê-lo aprender e se desenvolver, o que faz a diferença no aprendizado deste aluno sempre será a presença ou ausência de barreiras atitudinais do corpo docente. Quando compreendemos que o aluno é muito mais do que o seu diagnóstico ou laudo, a inclusão e o aprendizado acontecem.

Nesta perspectiva é de suma importância oferecer as adaptações necessárias para o alcance do aprendizado de alunos com autismo, e ter a consciência de que a aprendizagem é um processo evolutivo, sendo necessário que o professor auxilie estes alunos a se emanciparem e acreditarem sempre em seu potencial, elevando conseqüentemente a sua autoestima.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed; 2002.

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade**. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.

_____. Brasil, ministério da educação. **política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2021.

FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ, Sueli. **Relação entre a música, alfabetização e letramento.** 2015. 13f. XIII Jornada Científica da UNIVEL- Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996. 144p. GAUDERER, E. Christian, **Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais,** Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

Kanner, L. (1943). **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child* 2, 217-250. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** In: _____. (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NUNES, Débora Regina de Paula. Elizabeth Cynthia. **Processos de Leitura em Educandos com Autismo:** um Estudo de Revisão. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0619.pdf>

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.034

PENSANDO A DIFERENÇA A PARTIR DA SÉTIMA ARTE: EM ANÁLISE O FILME UM LUGAR PARA TODO MUNDO

MARIA ALDA DE SOUSA ALVES¹
FRANCISCA GENY LUSTOSA²

RESUMO

O resumo publiciza reflexões sobre a educação inclusiva por meio do filme *Um lugar para todo mundo*. Trata-se de um documentário que narra a história de Emilio, 3 anos, que nasceu com síndrome de Down, e está se preparando para ingressar na escola pública da cidade de Nova York. O sistema educacional, desta cidade, segue um modelo segregador, levando a família de Emílio a experimentar barreiras na luta por uma escola inclusiva. O documentário nos convida a pensar a identidade e a diferença na escola na perspectiva dos estudos culturais, enfatizando uma abordagem interdisciplinar, ou seja, socioantropológica, política e pedagógica. Silva (2008), Andrade (2009), Mantoan (2020), Lustosa (2021) além de outro(a)s autore(a)s, nos fornecerão algumas pistas teóricas. Buscamos, assim, o estranhamento e a desnaturalização de histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual, no que toca a acessibilidade e a permanência em instituições educativas. Pesquisas científicas constataam que ambientes que valorizam a diferença é benéfico para alunos com e sem deficiência. Entre crianças com síndrome de

1 Doutora em Sociologia pela UFC. Professora Adjunta do curso de licenciatura em sociologia da UNILAB. Realizando licença capacitação junto ao Grupo Pró-Inclusão da UFC, sob supervisão da prof. Dr^a Geny Lustosa. Email: aldasousa@unilab.edu.br;

2 Doutora em Educação pela UFC, com pós-doutorado pela UERJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FACED/UFC). Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

Down, há evidências de que a quantidade de tempo vivenciado com colegas sem deficiência está associada a melhor memória, habilidades de linguagem e alfabetização.

Palavras-chave: Cinema, educação inclusiva, diferença, síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

O documentário *Um lugar para todo mundo* (2021) nos chama atenção de maneira cativante. O filme retrata a luta de famílias pelo direito a uma educação de qualidade e inclusiva para seus filhos. É um filme cuja inspiração nasceu da própria história de vida do cineasta Olivier Bernier, diretor e pai de Emilio, 3 anos, que nasceu com síndrome de Down.

O filme mostra a realidade do sistema educacional da cidade de Nova York, Estados Unidos, caracterizado por um modelo segregador. Através de entrevistas realizadas com famílias, educadores, especialistas, como também com jovens com síndrome de Down, podemos conhecer histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual, as barreiras e preconceitos experienciados historicamente, as oportunidades de acesso e a permanência em instituições educativas (do ensino infantil a educação superior). As autonomias conquistadas por meio da educação e do trabalho, como no caso da jovem Sabrina, retratada no filme.

Nos EUA, em 2019, de um total de 7,3 milhões de matrículas de estudantes com deficiência de 06 a 21 anos, 95% estão matriculados em escolas regulares, sendo 14% do total na rede pública; 3% estão matriculados em escolas separadas (públicas ou privadas) e 1% estão em escolas particulares regulares. No caso do Brasil, conforme dados do Censo Escolar de 2020, sobre o acesso à escola por estudantes com deficiência, de um total de 1.308.900 alunos matriculados, 88,08% dos estudantes estão em classes comuns, 85% das matrículas são na rede pública, sendo o maior percentual na rede estadual (53,83%). Neste mesmo ano, do total de alunos com deficiência matriculados, 55,8% estavam na classe comum sem Atendimento Educacional Especializado (AEE); 37,5% em classe comum com AEE e 6,7% exclusivamente em classe especial³.

Tais dados nos permitem refletir, de início, sobre como os dispositivos jurídicos tem contribuído⁴ para o acesso e a permanência de crianças

3 Dados disponíveis no material de apoio do filme *Um lugar para todo mundo* (2021). Disponível em: [Um Lugar Para Todo Mundo - Material de Apoio \(mff.com.br\)](http://UmLugarParaTodoMundo-MaterialdeApoio(mff.com.br)). Acesso: 16/11/2022

4 Para aprofundamento acerca de tais dispositivos indicamos o texto “Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial”, de Francisca Geny Lustosa, Rebeca Gadelha Ferreira, publicado na Revista Teoria jurídica contemporânea. O Texto apresenta uma compilação dos principais diplomas normativos, notadamente, da Declaração de Salamanca, em

e jovens com deficiências nos estabelecimentos escolares, bem como sobre a qualidade da educação oferecida, no sentido de garantir o aprendizado destes sujeitos de direitos.

Este artigo, portanto, intenta pensar estas e outras questões a partir da análise do filme *Um lugar para todo mundo* (2021), através das narrativas de diferentes atores sociais dispostas no documentário, bem como de imagens cinematográficas, buscando problematizar sobre identidade e diferença na escola, sob a perspectiva dos chamados estudos culturais na educação.

A exploração da linguagem cinematográfica e dos elementos que compõem a obra fílmica, conjugada na perspectiva crítica de formação dos sujeitos-educadores(as), através análise dessa produção, é elemento notadamente importante na formação de educadores e se faz sediada na compreensão de que a “obra estética permeada de sentido social, político e ideológico, [...] pode promover exercícios de reflexão crítica em função da formação dos sentidos humanos”, assim como assevera Alves (2012, p. 19).

De maneira análoga, contribuindo para romper “com a deseducação do olhar”, defende Lustosa (2001)⁵:

Sob o foco de uma lente, um léxico, [...] imagem de síntese [...] composta não só por cores e luz, mas, e sobretudo, por e de subjetividade. Imagens-narrativas que nos impelem, ainda mais, a acreditar que o paradigma da educação inclusiva é um sonho plenamente realizável! Numa relação dialógica, [...] expressa com grandiosa beleza, [...] a necessidade de uma (re)invenção ética e estética do pensamento educacional (p. 10).

1. NARRATIVAS SOBRE INCLUSÃO NO FILME UM LUGAR PARA TODO MUNDO

Inclusão é tratar todos como membros válidos de uma comunidade (professora de escola inclusiva em Boston, EUA).

1994, até os dias atuais, que tenham a Educação Inclusiva como escopo primordial do compromisso legislativo com a estruturação da Educação Para Todos. (Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>).

5 Publicação disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/concecoes-de-deficiencia-mental-e-pratica-pedagogica-pdf.pdf>

No documentário *Um lugar para todo mundo* (Brasil, 2021), observamos diferentes narrativas sobre inclusão que merecem ser registradas. Trata-se de experiências compartilhadas por famílias, jovens com síndrome de Down, especialistas em educação inclusiva, ativistas, professores e gestores de escolas inclusivas nos Estados Unidos.

Começaremos por registrar a narrativa de Thomas Herhir, professor do departamento de educação de Harvard, decorrente de uma Conferência sobre Educação Inclusiva alusiva ao 8º Dia Mundial da síndrome de Down⁶, que levanta as seguintes perguntas: A educação inclusiva beneficia ou prejudica crianças sem deficiência em ambientes inclusivos? Beneficia estudantes com deficiência? Há evidências científicas, com base em estudos realizados com crianças e jovens escolares de países como Estados Unidos, Suíça, Reino Unido e Holanda, que ambientes que valorizam a diferença é benéfico para alunos com e sem deficiência.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Abt Associates (2016), apoiada em ampla revisão de literatura, aponta que dentre os benefícios da inclusão para alunos sem deficiência destacam-se a redução do medo das diferenças humanas; o crescimento da cognição social (aumento da receptividade com os outros, comunicação mais eficaz com todos os colegas); melhorias no autoconceito; desenvolvimento de princípios morais e éticos (menos preconceito, maior capacidade de responder as necessidades dos outros); e construção de amizades carinhosas. De acordo com o estudo, salas de aulas inclusivas fornecem muitas das condições necessárias para a redução da discriminação através da Hipótese do Contato, dentre elas: 1) membros do grupo em condições de igualdade; 2) cooperação na busca de objetivos comuns; 3) estímulo do desenvolvimento de relações pessoais íntimas; e apoio institucional (ALLPORT, 1979 *apud* ALANA, 2016, p. 12)

São vários os benefícios da educação inclusiva, também, para estudantes com deficiência. Para crianças com síndrome de Down, por exemplo, evidências científicas revelam que a quantidade de tempo vivenciado com colegas sem deficiência está associada a melhor memória, habilidades de linguagem e alfabetização.

Em 2006, um estudo coletou informações sobre as habilidades de leitura, escrita, matemática e linguagem, o nível de educação dos pais e do ambiente familiar de uma amostra aleatória de 160 crianças com síndrome

6 Celebrada internacionalmente no dia 21 de Março.

de Down. Quatro anos depois, os pesquisadores fizeram uma nova coleta de informações semelhantes e constataram que a quantidade de tempo que um aluno com Down passa em classes regulares foi um elemento significativo para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, com efeitos particularmente fortes sobre a capacidade de leitura das crianças mais novas. Há também algumas evidências de que a inclusão está relacionada a melhorias em habilidades de memória nos alunos com síndrome de Down. A memória pode ser particularmente difícil para crianças com Down, e evidências de uma ligação entre a inclusão e as competências de memória destacam como ambientes inclusivos podem proporcionar maiores oportunidades de crescimento cognitivo. Em um estudo realizado no Reino Unido, pesquisadores analisaram o desenvolvimento da linguagem e memória de 44 crianças com Down que frequentavam escolas regulares e especializadas. As crianças do grupo convencional tiveram pontuações significativamente mais elevadas na compreensão da linguagem e na memória de curto prazo (compreensão de gramática, teste de dígitos auditivo e visual), quando comparadas com crianças que frequentavam escolas especializadas. As crianças em escolas regulares estavam um ano e meio à frente de seus pares em escolas especiais no quesito desenvolvimento de vocabulário e nove meses à frente na compreensão de gramática. Os autores concluíram que ambientes educacionais tradicionais podem oferecer às crianças com Down uma maior exposição à língua e à instrução acadêmica, o que facilita tanto o crescimento em linguagem quanto o da memória (LAWS, BYRNE, & BUCKLEY, 2000, *apud* ALANA, 2016).

Com base nestes achados, pensar a inclusão de crianças e jovens com deficiências em escolas regulares é favorecer-lhes, desde cedo, maior oportunidade de desempenho escolar ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Thomas Herir, professor de Prática em Diferenças de Aprendizagem, de Harvard e Sara, ativista e estudante de direito, em cenas do documentário nos dizem que inclusão: “significa melhor escola para todos” e, ainda, que “inclusão desde cedo quase garante inclusão mais tarde, mas segregação desde cedo praticamente garante segregação pelo resto da vida”.

Com base na literatura acadêmica da área da educação especial, cabe destacar os prejuízos sociais e educacionais resultantes do modelo

segregacionista de educação destinado aos estudantes com deficiência, como, no caso, das escolas especiais. No modelo integracionista a defesa foi da educação de crianças e jovens ocorrendo em escolas regulares, porém, para estes destinadas salas e atividades específicas, em separado. Já no modelo da inclusão a educação de todos é feita em salas de aulas regulares, aprendendo todos juntos, requerendo estratégias educativas para superação de barreiras, de modo a garantir um ambiente de aprendizado igualitário e participativo para todos⁷.

Importante destacar que no Modelo Social, instituído no Reino Unido entre as décadas de 1960, a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras que encontra no meio. Estas barreiras podem ser físicas, atitudinais, comunicacionais e linguísticas⁸. A concepção social da deficiência contrapõe-se a concepção médica, uma vez que o Modelo Médico dificulta o entendimento da inclusão. Nesta concepção, baseada somente nos conhecimentos da área da saúde, há o estabelecimento de um prognóstico comum de desenvolvimento para estudantes que apresentem algum diagnóstico, de forma a criar uma homogeneização entre as pessoas, não levando em conta as características individuais e mesmo a influência do meio sócio cultural no processo de desenvolvimento. Conforme Mantoan (2022) a concepção médica atribui uma identidade fixada a alunos com deficiência, oposta a identidade atribuída aos demais alunos na escola. Além disso, neste modelo, não se considera a *diferença em si* de cada ser humano, que extrapola qualquer definição prévia e generalizante. (MANTOAN, 2022, p. 33).

Uma escola inclusiva, efetivamente, não subjugua o trabalho pedagógico às determinações de um laudo ou qualquer outro documento de natureza identitária, classificatória e marginalizante, complementa Mantoan (2022), mas buscará oferecer recursos de modo a eliminar as barreiras que seus alunos possam encontrar. Semelhante concepção emerge de uma cena da trama na qual em diálogo com a autora, outras narrativas de professoras e gestão se fazem no documentário, filmadas na escola inclusiva Henderson, em Boston: chama-nos a atenção, os argumentos presentes na narrativa inclusiva de Trícia, diretora da escola, ao enunciar:

7 Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf (alana.org.br). Acesso: 24/11/2022

8 De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007; BRASIL 2009).

Quando você coloca crianças de três anos juntas elas pensam que é normal ser diferente. Aceitamos diferenças aos três anos. Por volta dos oito anos, começamos a qualificar diferenças. Começamos a dizer que algumas pessoas não são inteligentes, outras são talentosas e devem ser separadas. Nós discordamos. Mantivemos todos os alunos juntos. E nos tornamos uma escola de ensino fundamental de melhor desempenho acadêmico para crianças com e sem deficiência (...). Eu fui uma professora que buscava inclusão de verdade. Quando vi estudantes com todo tipo de habilidade, raças, culturas, aprendendo juntos, em turmas de ensino regular, sabia que a inclusão era possível.

Outra narrativa contundente na película, que cumpre registrar, é a de Amy, diretora dos anos iniciais “[...] *Ensinar não é para ser fácil. Se não for difícil, não está fazendo certo. Acho que a inclusão nos torna professores melhores*”.

Por isso, certamente, defende Lustosa (2021, p. 4):

Inclusão em educação requer vontade e desejo. O reconhecimento da inclusão requer, antes de tudo, a vontade de mudar, o desejo como via e recurso para a transformação proporcionada pelo paradigma da inclusão, uma vez que alterar a prática pressupõe ressignificar os quadros de referências que lhes formam ética e pedagogicamente

Em nossa compreensão, a narrativa cinematográfica, aqui em foco, se mistura em arte e aprendizagens docentes, como discursos que se entrecruzam e melhor traduzem as defesas da educação inclusiva, suas ideias e princípios.

Que as imagens-narrativas desse filme se façam imanência!

2. A IDENTIDADE E A DIFERENÇA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Na perspectiva dos chamados estudos culturais como definir os termos identidade e diferença? Como pensar tais conceitos numa perspectiva interdisciplinar, ou seja, sócio-antropológica, política e pedagógica?

A história teórica do conceito de diferença repousa no pensamento pós-estruturalista, na psicanálise, no marxismo pós-althusseriano e na obra de Fanon (BABHA, 1996). Ao pensar esse conceito alguns autores o explicam como derivado do conceito de identidade, sendo esta o ponto de partida para compreensão da diferença.

Enquanto construção sócio-cultural, os conceitos de identidade e diferença, como ressalta Silva (2008), são criados por meio de atos de linguagem, resultando num processo de produção simbólica e discursiva. Como bem nos lembra Fanon (1983) “falar é existir de modo absoluto para o outro”. Mas indo além de uma produção de signos e atribuição de sentidos a identidade e a diferença devem também ser entendidas como uma relação social sujeita a vetores de força e relações de poder, assim sendo “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.” (SILVA, 2008). Complementa o autor

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença- aí está presente o poder. A diferença é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e „eles”); classificar (“bons e maus”); “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”; normalizar (nós somos normais; eles são anormais) (SILVA, 2008, p.82)

A afirmação de identidade implica, assim, um movimento de inclusão/exclusão, uma demarcação de fronteiras, uma distinção entre o “nós” e “eles” perpassada por relações de poder. Além disso, a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. Segundo Derrida (apud SILVA, 2008, p.83) a mais importante forma de classificação é aquela cuja estruturação se dá de forma binária, ou seja, por meio de classes polarizadas: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, “normal/anormal”. Assim, o questionamento da identidade e da diferença como decorrente das relações de poder implica em problematizar os binarismos em torno dos quais tais conceitos se organizam. Sobre isso, Mantoan (2020, p. 78)) irá nos dizer que grupos identitários, isto é, aqueles que elegem alguns atributos para se constituírem, tais como nível intelectual, raça, gênero, etc., promovem uma seleção e, desta forma, a exclusão de muitos alunos, através de um crivo arbitrário. Contudo, continua a autora, um grupo identitário, por mais amplo que seja em sua extensão, não representa sujeitos em sua inteireza.

Nesta perspectiva de reflexão, a inclusão de grupos historicamente excluídos dos espaços de participação da vida social, como as instituições educativas, é uma bandeira de luta para todos aqueles que almejam uma sociedade com mais equidade. Em uma das cenas do documentário *Um lugar para todo mundo*, Sara, ativista e estudante de direito nos fala que: *Abrir a porta para Emilio é abrir a porta para alguém como eu, um estudante queer, ou para um estudante transgênero, ou para estudantes pretos que ainda estão segregados em toda parte deste país. É uma luta que vale a pena.*

Considerando a importância dos processos socioculturais e históricos na produção de comportamentos discriminatórios, Andrade (2009) afirma que

Aqueles que são vistos como diferentes acabam excluídos porque possuem uma marca identitária considerada socialmente como algo inferior, seja esta marca o sexo e o gênero, a cor da pele, a etnia, a orientação sexual, a idade, as capacidades físicas e mentais. Essa marca identitária também é chamada “diferença”, ou seja, é o que faz determinado indivíduo ou grupo diferir do padrão socialmente aceito (...). Podemos perceber que a exclusão social se reproduz junto a determinados grupos por eles trazerem em sua identidade, em sua maneira de ser e estar no mundo uma “diferença”, isto é, uma marca supostamente vergonhosa, que não é socialmente aceita ou é vista como inferior com relação a outras marcas identitárias. (ANDRADE, 2009, p.24)

Nesta perspectiva, embora não se possa atribuir somente à instituição escola a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las é importante reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais.” (LOURO apud JUNQUEIRA, 2009). É o que ocorre, por exemplo, com a produção e reprodução de poder e violência simbólica na escola decorrente das relações de gênero, da homofobia, do racismo e do capacitismo.

Para Junqueira (2003) a homofobia no espaço escolar, por exemplo, exerce um efeito de privação de direitos na medida em que afeta o bem estar subjetivo; incide nos padrões das relações sociais entre estudantes e destes com os profissionais da educação; interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar, além de exercer um poder de intimidação, estigmatização, segregação e isolamento, ocasionando

desinteresse pela escola. O mesmo ocorre com a questão do racismo. A recorrência a uma “pedagogia do insulto”, neste caso, um “insulto racial” como mecanismo de silenciamento e dominação simbólica, revela segundo Guimarães (2002), uma dimensão privada nem sempre trabalhada nas ciências sociais, que é a do sofrimento individual como esfera decisiva na criação de subjetividades e na reprodução de jogos sociais.

A questão da identidade, da diferença e da alteridade torna-se nesse contexto um problema social e também um problema pedagógico:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (...) O outro é o outro gênero, o outro é a cor do diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2008, p. 97).

Enfatizamos, assim, a importância de uma análise interdisciplinar para compreensão dos mecanismos de produção e reprodução de relações sociais tecidas entre os sujeitos na instituição escola. Consideramos, também, a importância da dimensão política, perspectiva da teoria cultural recente, nas discussões sobre identidade e diferença.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BHABHA, Homi K. *O terceiro espaço*. Entrevista conduzida por Jonathan Rutherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 24, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em 27/11/2022.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

INSTITUTO ALANA. *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. Disponível em: Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf (alana.org.br) Acesso: 22/09/2022

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia na escola: um problema de todos*. In:

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: UNESCO, MEC/SECADI, 2009. (Coleção Educação para Todos, vol.32).

LUSTOSA, F. G. *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2009.

MACHADO, Rosangela, MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs). *Educação e inclusão: entendimentos, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler, LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

UM LUGAR PARA TODO MUNDO. Direção Olivier Bernier. Produção Rota 6 Filmes e Maria Farinha Filmes. Brasil, 2021. Globo Play Filmes- Youtube. (1h e 43 min).





DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.035

AÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALTAS HABILIDADES EM ANGOLA

FRANCISCA GENY LUSTOSA¹
FERNANDO TOMÉ LAUREANO²
ANTONIETA DOS MILAGRES DA CRUZ F. GONÇALVES³
BENVINDA LUCÍLIA NDAHALAEMONA⁴
DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO⁵

RESUMO

Esse texto socializa um Projeto de formação para identificação e acompanhamento de estudantes com Altas habilidades de Angola, sob consultoria das autoras-pesquisadoras desse estudo. A ação envolveu 15 técnicos da educação especial e professores de AEE, sendo umas das atividades do Programa de Identificação e Desenvolvimento de estudantes com Altas Capacidades/ Superdotados em Angola, pioneiramente. A assessoria, curso e a elaboração de materiais se apresentam como um instrumento que visa projetar ações prioritárias que serão desenvolvidas nos próximos seis anos (2021-2027). O

- 1 Pós-Doutora em Educação (UERJ); Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, franciscageny@yahoo.com.br;
- 2 Diretor geral do Instituto Nacional para a Educação Especial/Ministério da Educação de Angola.
- 3 Técnica do Instituto Nacional para a Educação Especial/Ministério da Educação de Angola, antonieta.dosmilagres@hotmail.com;
- 4 Técnica Instituto Nacional para a Educação Especial/Ministério da Educação de Angola, benvinda.ndahalamo@pat-met.org;
- 5 Doutora em Educação (PPGE/UFC). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros – RN – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Educação, do CAPF/UERN. Pesquisadora Institucional do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/UERN).

Referencial teórico inclui autores exponenciais na área como Virgolim (2018), Renzulli (2014), Perez (2004). Devido à falta de informação e de identificação, famílias e escolas de Angola, o INEE/Ministério de Educação de Angola reconhece a necessidade de organização de ações direcionadas às especificidades desses estudantes, também público do AEE. Alunos de alto nível, público da educação especial, precisam de políticas públicas que apoiem e garantam sua real inclusão no ensino regular. É nesta perspectiva que a UNESCO e o INEE deram prioridades para iniciar um Programa de referência, que está amparado por preceitos constitucionais, bem como pela “Política Nacional de Educação Especial para a Inclusão Orientada” e pela “Lei Básica do Sistema de Ensino e Ensino” nº 32/20 de 12 de agosto. As atividades dos projetos da primeira atividade do programa, a formação, realizou-se com apoio de especialistas da Universidade Federal do Ceará/Grupo Pró-Inclusão, República do Brasil. O Curso, realizado de Setembro de 2021 e término em Fevereiro de 2022, envolveu: Videoconferências no canal YouTube do INEE (<https://www.youtube.com/watch?v=njSU2YqM9jE>), curso na Plataforma Moodle, aulas síncronas pelo Meet, leituras de textos e apropriação de uma série de escalas de avaliação de estudantes e elaboração de uma Cartilha a ser lançada e distribuída em suas 18 províncias, em 2023.

Palavras-chave: Angola; Altas habilidades; Educação Especial; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) caracteriza-se pelos estudos que se ligam aos processos de desenvolvimento e desempenhos de sujeitos que, em geral, apresentam potencialidades de aptidões, talentos e habilidades, acima da média geral de seus pares de mesma idade cronológica, em diversas áreas das atividades humanas incluindo as acadêmicas, demonstradas desde a infância. Tais áreas incluem, entre outras, as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Do ponto de vista teórico, os principais estudos e pesquisas na área, em escala mundial, quanto à identificação de crianças com AH/SD, tem se pautado na perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 1978, 1985, 2000). Nessa concepção, a AH/SD é decorrente da confluência de três fatores: habilidade intelectual acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade e não apenas, desempenho meritocrático de desempenho acadêmico.

A atual definição de AH/SD, incorpora o objetivo de garantir às crianças o acesso a serviços especializados, mediação adequada às suas necessidades e enriquecimento curricular e atendimento aos seus centros de interesse. Isso significa que é papel da escola se preparar para atendê-las nas suas necessidades e nas suas particularidades.

Em relação às políticas de inclusão, entende-se que o desenvolvimento interpessoal (especificamente as habilidades e comportamentos de empatia e sociabilidade) é componente indispensável ao apoio do processo inclusivo desses estudantes. O objetivo dos atendimentos educacionais é melhorar a qualidade do relacionamento social e de aprendizagem, promovendo atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas, professores e funcionários da escola.

Outra questão a ser destacada é a importância de a escola precisa investir no desenvolvimento interpessoal dos estudantes, e até mesmo dos professores, para manter um enriquecimento curricular e promotor do desenvolvimento de altas habilidades em todos os estudantes de sua turma e também ter conhecimentos para identificar estudantes com talentos e precocidades e alto habilidosos de suas turmas.

Assim, cabe ao professor de sala de aula ser um parceiro atento para saber identificar tais comportamentos, buscando estimulá-los em diferentes situações.

Há autores que sugerem que jovens talentosos, especialmente aqueles com habilidades mais notáveis na superdotação, apresentam

maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para dificuldades escolares. Por isso, precisamos estar atentos e isso os justifica em serem público-alvo do AEE.

Diversos autores (DELOU, 2001, 2014, VIRGOLIM, 2013; CHACON; MARTINS, 2014) têm destacado necessidade de serem devidamente planejadas e empregadas atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades sociais nas escolas, principalmente nos programas que atendem a esse público, para não virem a ser alvo de discriminação, marginalização, exclusão, ou enfrentamento do *bullying* e não sucumbirem suas habilidades e de seus interesses ou mesmo virem a negar ou refrearem seus talentos e precocidades já manifestas, por exemplo.

Existem vertentes que compreendem a condição de superdotado como validada pela mensuração quantitativa de testes psicométricos, de forma que quem apresentar um resultado na faixa superior de 5% da população, ou ainda, que tiver um QI acima de 130, poderia ser considerado superdotado. Para o autor essa concepção é distorcida por diversos aspectos: primeiro por limitação existente no próprio teste, segundo porque a inteligência é entendida como uma faculdade geral e única da mente, o que conflitua com outros modelos de inteligência, como por exemplo, o modelo das inteligências múltiplas, proposto por Howard Gardner (1983).

Corroboramos com os autores que defendem esta noção de que a superdotação não pode ser identificada somente por testes de inteligência, mas deve se voltar a outros aspectos e contextos para a investigação dos fatores que atuam entre si.

Renzulli (2004) reafirma um modelo de análise da superdotação, denominada de “Teoria dos Três Anéis” ou Modelo Triádico de Enriquecimento, fundamentado na articulação três dimensões: desempenho/habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade: primeira diz respeito a elevada habilidade em alguma área do conhecimento, em relação aos pares da mesma idade e origem social e cultural; segunda envolve motivação e persistência e concentração em realização de tarefas; terceira se refere às formas inovadoras e criativas de pensar e comportar-se, agir.

Dente os aspectos importantes dessa teoria, temos a diferenciação de dois tipos de áreas da incidência da superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa⁶.

6 A acadêmica existe em graus variados e pode ser facilmente identificada através de testes padronizados e informais de identificação escolar; a produtiva- criativa, por seu

Os autores também destacam os fatores que influenciam o desenvolvimento da inteligência e também manifestações de altos talentos e habilidades, como: potencial genético, os estímulos e ofertas ricas do ambiente e as experiências culturais e de valorização social.

Assim, a Educação Especial, na contemporaneidade, em sua perspectiva inclusiva, reconhece o atendimento educacional especializado como importante via de para a garantia de que esses estudantes com altas habilidades ou superdotação possam receber acolhimento e atendimento no ensino regular, resguardando suas necessidades e direitos.

Nesse sentido, conforme sinalizados nas legislações internacionais e experiências educacionais exitosas em outros países como Portugal, Uruguais e Brasil, por exemplo, e, considerando o que estabelece a Política de Educação Especial de orientação inclusiva e demais legislações Angolanas, investimentos para a identificação e atendimento a referidos estudantes, exige investimentos em formação de professores, além de ações para incentivar a participação da família e a articulação intersetorial de políticas públicas com esse fim.

Diante desse breve panorama que apresentamos como introdução à questão nesse relatório, destacamos que se torna fundamental a identificação precoce das necessidades destes estudantes, seja no contexto de ensino regular ou nos serviços de apoio oferecidos pela Educação Especial em Angola.

Dessa forma, no âmbito da ação que realizamos, tomamos a liberdade de indicarmos alguns destaques que podem colaborar para tomada de decisões futuras:

- i. Admite-se a possibilidade de avanço nas séries (quando tratar-se de estudantes jovens e adolescentes, matriculados e cursando as classes final do ensino geral e do secundário), mediante verificação do aprendizado e da aplicação dos testes de verificação de comportamentos de AH/SD) ou aplicação de medidas de enriquecimento curricular como uma estratégia possível, desde que realizado acompanhamento do serviço do AEE/ INEE, seguidamente, e em paralelo, assumido o acompanhamento e responsabilidade desse estudante;
- ii. Dentre as sugestões pedagógicas, umas das estratégias inclusivas para estes estudantes com sinais ou comportamentos de

turno: aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento” (RENZULLI, 2004, p. 83).

altas habilidades tem sido a aliar propostas didático pedagógicas com o uso de tecnologias digitais, principalmente, após o período pandêmico, onde as tecnologias digitais ganharam difusão e uso mais cotidiano. Considerando também que muitos destes estudantes apresentam habilidades e se identificam com essas ferramentas tecnológicas, como afirma Nogueira; Lustosa et. all. (2021) possibilitando a utilização de plataformas digitais, oportunizando diferentes alternativas à assimilação e elaboração de novos conhecimento e envolvimento, motivação e atendimento aos centros de interesse.

- iii. É preciso fazer chegar mais informações e conhecimentos até as escolas. Apesar de já existirem leis e documentos que garantam o direito desses estudantes, verifica-se que, ainda, faltam conhecimentos acerca das Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) como público da Educação Especial.
- iv. Conforme nossos estudos em Angola, constatamos:
 - a. Ausências de identificações e, portanto, subidentificações de índices quanto aos estudantes com AH/SD.
 - b. Esses estudantes carecem, urgentemente, ser identificados, e receberem atendimento suplementarmente; ser garantidas suas matrículas em classe comum e ter atendimento educacional especializado, específico a eles, no âmbito desse serviço; ser oportunizado à participação em Projetos especiais a serem capitaneados e outros lançados pelo governo angolano, posteriormente, em ações futuras.
 - c. Criação de Núcleos e/ou Centro de triagem, identificação e acompanhamento a estudantes com precocidades, talentos e altas habilidades
 - d. Disponibilização de salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
 - e. Captação de projetos e/ou criação de parcerias junto à projetos universitários (locais e internacionais) específicos atrelados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).
 - f. No âmbito escolar, qualificar o trabalho dos professores direcionados aos alunos com AH/SD e favorecer os especialistas para o AEE.

Contexto de Angola para a Formação/Seminário

A perspectiva Inclusiva em Angola é referendada no Plano de Desenvolvimento da Educação Especial na para a década 2021/2030, assentada nos mais renovados e atualizados paradigmas internacionais e processos que envolvem concepções, defesas e práticas em educação e educação especial no mundo, “relacionados com a educação de crianças, adolescentes jovens e adultos com deficiências, levada a cabo pelo Instituto Nacional da Educação Especial” (PROJECTO APRENDIZAGEM PARA TODOS, 2020, p. 5).

Nesse sentido, o país vem estruturando diversas ações para efetivação de suas metas. Assim, a formação de profissionais e técnicos da educação especial para a identificação dos estudantes com Altas Habilidade/Sobredotados, é umas das atividades do Projeto de Identificação e Desenvolvimento de Crianças e Alunos com Altas Capacidades/Superdotados em Angola, que fora elaborado visando projetar ações prioritárias que serão desenvolvidas nos próximos seis anos: contém um conjunto de atividades, algumas das quais se destacam, pela abrangência e urgência, essenciais ao seu serviço.

Porém, devido à falta de identificação, nas creches e escolas, e também no âmbito familiar, impõe-se a organização de ações direcionadas às suas especificidades desses estudantes. Outro argumento que se faz relevante é o fato de que referidos estudantes de alto nível, são também público-alvo da educação especial e precisam de políticas públicas que apoiem e garantam sua real inclusão no ensino comum.

É nesta perspectiva que o INEE, se organizou para realizar esta formação como prioridades para iniciar o Programa em referência, que está amparado por preceitos constitucionais, bem como pela “Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar” e pela “Lei Básica do Sistema de Ensino e Ensino” nº 32/20 de 12 de agosto.

As atividades do Programa/ Projeto consta da primeira atividade que se faz na primeira acção de formação, realizar-se-á com apoio

7 O objetivo principal da Política Nacional de educação especial de Angola orientada para inclusão escolar é definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino angolanas assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/sobredotação nas escolas comuns, de modo que ninguém fique para trás. o Instituto Nacional de Educação Especial é o órgão do Ministério de Educação encarregado de planificar, orientar, coordenar e supervisionar a implementação do Decreto Presidencial Nº187/17, de 16 de agosto, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

de especialistas da Universidade Federal do Estado de Ceará e da Universidade do estado do Rio Grande do Norte República do Brasil.

A da Formação/Seminários reunião e procedeu a estudos para professores de AEE e outros profissionais da educação especial de Angola, além dos técnicos do INEE, sendo realizado de agosto a dezembro Setembro de 2021 e etapas posteriores de relatórios e produtos.

Objetivo Geral da ação

Desenvolver as competências dos profissionais da educação especial, em uma capacitação inicial, para identificar as crianças, e alunos com Altas habilidades/Superdotação no Sistema de Ensino angolano.

Objetivos específicos da ação:

- Apropriar-se, de conhecimentos iniciais, sobre as características e singularidades de crianças, jovens e adultos com indicadores/comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação;
- Identificar crianças e alunos com Altas Habilidades/Superdotados;
- Desenvolver instrumentos de pesquisa para identificar e ajudar/acompanhar pedagogicamente crianças/alunos com Altas Habilidades/Sobredotação;
- Elaborar recursos didático-pedagógicos para apoiar tecnicamente a organização de serviços de atendimento a crianças e alunos com Altas Habilidades/Sobredotados;

O projeto, em suas ações, compreendeu as seguintes etapas: Reunião da equipa do INEE (4 reuniões); Videoconferência de abertura – dia 23/09/2021 (Abertura e sensibilizações); Curso Seminário de Formação dos profissionais provinciais juntamente equipa de Técnicos do INEE (Cronograma em anexo); Videoconferência final; Produção de Materiais: Coletânea de Textos para o Curso, Diretrizes, Cartilha, Slides.

Metodologia e atividades e metodologia da ação

A metodologia do Curso envolveu abertura Videoconferência, aulas síncronas e assíncronas, leituras, análises de casos, estudos de instrumentais e reflexões sobre indicadores e formas de avaliação e identificação

de estudantes com altas habilidades, dentre outras estratégias pedagógicas utilizadas.

A Referida metodologia foi apresentada (em Powerpoint) e discutida junto à equipa do INEE, em uma das reuniões de trabalho, nas etapas preparatórias e de realização do Curso Seminário de Formação.

A ação de capacitação (1ª fase -15 Técnicos do INEE via Plataforma *MEET* e dos Cursistas multiplicadores via Plataforma *Modlle*). As reuniões tiveram o objetivo de preparar os técnicos do INEE que se juntaram as equipas dos cursistas provinciais, com a duração de quatro dias com frequência de duas sessões por semana, segundas e quintas-feiras, a definir detalhes com as consultoras. Os conteúdos da formação se relacionaram com apropriação dos conhecimentos sobre o tema, características dos sujeitos e singularidades, além da gestão dos Serviço de assistência à Altas Habilidades desde a estrutura Central e a expansão das oportunidades educacionais de alto nível para alunos com Altas Habilidades, com vias a serem desenvolvidas por meio de parcerias com instituições governamentais e não governamentais de Angola.

Videoconferência

A Consultora e duas especialistas (da Universidade Federal do Ceará), e outra especialista profa. doutora da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN), procederam a palestra sobre o tema “Altas Habilidades/: conceitos, identificação e mediação pedagógica” (23/09/2021). Participaram Diretores Nacionais do MED, Chefes de Departamento da educação da Estrutura Central e provinciais e técnicos da educação especial do INEE e dos Gabinetes provinciais da educação, juntamente e professores e demais profissionais. A videoconferência teve a duração de 4 horas, via Plataforma *Stream Year* (<https://www.youtube.com/watch?v=njSU2YqM9jE>).

Seminário Curso de Formação

Quanto ao Curso, foi montado dentro Plataforma Moodle, sendo organizado sob a forma de aulas síncronas e assíncronas, chat, Fóruns, espaços de debates, textos e materiais didáticos em geral. Quanto as aulas síncronas, ocorreram pela Plataforma Meet, semanalmente, com duração de 4h consecutivas de explicações de conteúdos, aulas expositivas e mediadas por slides, atividades de análise de casos, conhecimento e compartilhamento de instrumentais e indicadores de avaliação de

estudantes com sinais ou comportamentos de altas habilidades/superdotação, etc.

Curso Registros

O Seminário formativo foi iniciado no dia 23/09/2021, com a abertura de uma Videoconferência com as especialistas. O curso foi sistematizado com 40 horas, sendo 28 horas de atividades síncronas (Plataforma Meet) e 12 horas de atividades assíncronas (Plataforma *Moodle*). O INEE foi o responsável por organizar a listagem nominal (nome, vinculação institucional) com os candidatos para o curso “altas habilidades e superdotação”; contendo 62 Cursistas (profissionais que atuam no AEE, professores e Técnicos do INEE).

Produção de material didático e de leituras para a formação: textos, artigos, slides, apostilas

Produção de todo o material de apoio para a formação, referente aos textos/livros em formato digital e indicação de outras referências, igualmente relatórios de pesquisas e experiências brasileiras, congressos e associações, assim como disponibilizaram livros para a sua reprodução no INEE. Igualmente, provisionaram a criação de mídias e produção das condições de realização, via Plataformas digitais e sala *on line* e a montagem do Curso e de todos os materiais na Plataforma Moodle.

Formação em Altas Habilidades

Realização de formação para os Técnicos do INEE e profissionais da educação especial via Plataforma MEET, com momentos síncronos e assíncronos, na Plataforma Moodle, na qual estavam hospedados os materiais, cursos, mídias, vídeos etc. Todo o Curso contou com elaboração de materiais mídia e divulgação, além de Cartazes explicativos/informativos para os cursistas e divulgação entre educadores e/ou usos em Formações de professores nas Províncias.

Resultados obtidos

Formação de 62 Cursistas em matéria de identificação de crianças e alunos com altas Habilidades/Sobredotados; Elaboração recursos didático-pedagógicos para apoiar tecnicamente à organização de serviços

de Identificação e de atendimento a estudantes com Altas habilidades/Sobredotados, a partir dos multiplicadores; Fortalecimento da equipe para a promoção da inclusão escolar no país; Organização/compilação de instrumentos de pesquisa e de identificação e acompanhamento pedagógico às crianças/estudantes com Altas Habilidades; Elaboração inicial (em processo de construção) de uma Cartilha sobre Altas Habilidades; Elaboração de Diretriz sobre Altas Habilidades, no âmbito dos documentos da Educação Especial/AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama realçado pelas pesquisas mais recentes indicam a imprescindibilidade de edificarmos uma compreensão inovadora dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Especial e inclusiva e nos mostra como é importante formar o professor/pesquisador para as redes e sistemas de ensino, de forma a encarar o planejamento pedagógico e a ação didática mobilizando esforço e energia intelectual na elaboração de métodos de ensino inovadores e diversificados, capazes de engajar, notadamente, os estudantes mais desafiadores.

Diante das discussões suscitadas reafirmamos a necessidade de construção de saberes e de novas práticas pedagógicas no âmbito AEE e da Educação geral, objetivando aumentara aprendizagem e participação plena de todos. [...] “Salientamos que a inclusão, da forma com a compreendemos, é um processo dinâmico, mutável, rico e possível de ser atingido, enredado em valores, políticas e práticas de justiça social e educacional” (LUSTOSA; RIBEIRO, 2018).

A ação de formação realizada confirma o quão inicial é, ainda, a discussão sobre altas habilidades no país⁸, porém, o nível de importância dada pelos dirigentes, técnicos e demais profissionais da educação de Angola.

Convém aludir a atenção de Angola nas defesas de uma Educação para Todos e da constituição de um arcabouço jurídico de defesa dos direitos dos sujeitos e quanto à presença desses estudantes, sua permanência e aprendizagens, dentre outras questões, o que vem revelar os esforços investidos na consolidação de uma escola efetivamente democrática e

8 Essa Formação que realizamos foi citada pelos cursistas, nos momentos de discussão e estudos nas aulas, como sendo o primeira acção sistematizada na temática. Antes desta, tendo ocorrido apenas uma campanha datada no início dos anos 2.000: campanha rememorada por um dos técnicos do INEE no curso.

cidadã. (Política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar, 2017) e o estatuto da modalidade da educação especial (2011, Diário da república, I Série — N.º 11).

Assim, deixamos como contribuições, algumas sugestões que possam estar sendo implementadas, seguidamente pelo INEE e sua equipe quanto à área específica da Altas Habilidades:

- Lançar campanhas de sensibilização sobre a temática e que funcione como Formadora de mentalidades sociais, concepções e práticas educativas junto à professores; Proceder a um levantamento dos estudantes com talentos, precocidade, altas habilidades/sobredotação de Angola; Criação de um cadastro nacional (Censo escolar) que reúna as principais informações sobre tais estudantes; Desenvolver políticas públicas que de fato alcancem esse público, que proporcionem o pleno desenvolvimento do seu potencial e que se apresentem distintas propostas educativas e sociais, considerando os distintos níveis e área de incidência de altas habilidades e níveis de ensino; Incluir o atendimento as altas habilidades/superdotação, no âmbito do conjunto das Diretrizes gerais do AEE; Lançar diretrizes para Altas habilidades/Superdotação no Atendimento Educacional Especializado; Inserir e fortalecer atendimento das altas habilidades/Superdotação no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como responsável por acolher, identificar, atender e proceder à encaminhamentos e planejamentos de ações de suplementação e enriquecimento curricular; Manter os participantes da Formação como Grupo de referência na temática, incluindo uma possível agenda de reuniões e estudos semestrais ou bimestrais, conforme autorizado pelo INEE, para que a temática não caia em esquecimento; Criar Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação, Talentos e crianças precoce, para manter e ampliar as discussões dessa temática e, não vir a perder o investimento formativo realizado; Implementar nova etapa para Formação de Professores na temática das Altas habilidades junto a criação dos Núcleos de Avaliação e acompanhamento de estudantes em Altas habilidades e Formação de Professores; Implementar projetos de incentivo a estudantes talentosos em alguma área específica e/ou com altas habilidades/superdotação, a serem desenvolvidos em parceria com Centros de Ciência e Tecnologias das Universidades locais e internacionais (as Universidades brasileiras

podem vir a ser parceiras), via Ministério de Educação e do INEE (e os Núcleos, caso sejam criados); Apoiar e incentivar a criação de Associações de pais, estudantes, professores e demais interessados em Altas habilidades (APPAH/SD).; Permanecer fortalecendo à formação dos profissionais do AEE.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. London: Falmer, 1999.

CHACON, M.C.M.; MARTINS, B.A. **A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011**. Revista Educação Especial, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9204>

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. (Dissertação de Doutorado). São Paulo, PUC/SP, 2001.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **O Funcionamento do Programa de Atendimento Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ)**. Revista Educação Especial, 2014, V. 27, Edição 50, pp. 675-688. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=kMkVorYAAAAJ&citation_for_view=kMkVorYAAAAJ:eQOLeE2rZwMC

FREITAS, S.N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria, Ed. Da UFMS.

FREITAS, S.N.; PÉREZ, S.G.P.B. 2012. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, ABPEE, 140 p.

GUENTHER, Z.C. 2006. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo, EPU, 120 p.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em

Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3195#:~:text=LUSTOSA%2C%20Francisca%20Geny%20.,Inclus%C3%A3o%2C%20o%20olhar%20que%20ensina%3A%20o%20movimento%20da%20mudan%C3%A7a%20e,295f.&text=Assim%2C%20a%20escola%20l%C3%B3cus%20de,atender%20a%20diversidade%20dos%20alunos>.

NOGUEIRA, Aurinete Alves. SOUSA, Francisca Regiane Sabino de LUSTOSA, Francisca Geny. NEPOMUCENO, Aleandra de Paiva. **Um novo tempo, apesar dos perigos:** atuação docente na educação básica no contexto da cibercultura - a voz das educadoras! Revista Docência e Cibercultura. v. 5, n. 4, dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/60443/0>. Acesso em 19/01/2022.

PÉREZ, S.G.P.B. 2004. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 306 p.

PÉREZ, S.G.P.B. 2006. Sobre perguntas e conceitos. *In:* S.N. FREITAS (org.), **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria, Ed. Da UFMS, p. 37-59.

RENZULLI, J.S. **What makes giftedness?** Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 1978, **60**(3):180-84.

RENZULLI, J.S. **En qué consiste lo sobresaliente: un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso.** *Dossier*, 1996.

RENZULLI, J.S. Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. *In:* Y. BENITO, **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados.** Salamanca, Amarú Ediciones, 2000, p. 175-217.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. A CIÊNCIA E A CULTURA. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:** Inclusão e educação para todos. Paris:UNESCO, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/2020gemreport>. Acesso: 20 mar. 2021.

VIRGOLIM, A. M. R.. **A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios.** Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação , v. 1, p. 50-66, 2013.

GT 18

**ALFABETIZAÇÃO,
LINGUAGENS E
LITERATURA INFANTIL**

EMANUELA CARLA MEDEIROS

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Discutir o processo de alfabetização pelas vias da literatura infantil é ampliar os estudos e pesquisas em torno da formação de leitores. Para tanto, é preciso refletir sobre o verdadeiro sentido do texto literário e sua colaboração para com os processos de aquisição da leitura e da escrita sem perder de vista sua essência enquanto arte... arte da palavra, conforme defende Sartre (1999).

Há inúmeros trabalhos acerca dessa discussão e um bem conhecido é o ensaio de Magda Soares (1999) sobre a escolarização imprópria da literatura no contexto escolar. A autora revela uma problemática que ainda se faz presente nas salas de aulas: o uso indevido da literatura. Um problema que cada vez mais reflete a sociedade em que vivemos.

Candido (2017) afirmava que desconhecer ao potencial formativo da literatura, estamos mutilando a capacidade de formar leitores ávidos e participativos. Para que isso não ocorra, é preciso compreender “[...]as palavras como armadilhas, para suscitar nossos sentimentos e fazê-los reverter sobre nós” (SARTRE, 1999, p. 38). Só assim será possível transcender os saberes que as histórias nos presenteiam quando proferidas. São elas o fio condutor da formação leitora nos ritos iniciáticos da alfabetização. Se não houver essa clareza, pouco avançaremos.

Foi com essa perspectiva que o Grupo de Trabalho intitulado Alfabetização, Linguagens e Literatura Infantil, abraçou propostas com vistas ao aprofundamento dessas discussões urgentes e necessárias. Com o objetivo de reunir pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que refletissem sobre o uso social da língua e o texto literário para crianças em contexto alfabetizador, bem como a relação entre letramento literário e literatura infantil.

Os textos aqui publicados revelam a interface leitura, literatura e alfabetização como práticas sociais no cotidiano escolar. Apresentam a experiência fruitiva e os ambientes alfabetizadores com foco em narrativas literárias para infâncias, revelando saberes que colocam a prática do professor/a como mediador/a dessa formação.

Por fim, é válido destacar as ricas experiências trazidas pelos autores, em que gêneros, estilos, autores e ilustradores demonstram o quanto o texto literário é essencial na formação/alfabetização na infância. Enriquecidos/as de histórias, fica o convite para adentrar

neste universo vasto que muito revela sobre nós, nossas vidas e o mundo. Afinal, a literatura é esse “catálogo de destinos humanos”, como dizia Ítalo Calvino em sua obra *Fábulas Italianas*.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.036

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACORDO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO¹
ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²
EDIMAR SILVA DE LIMA³
MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA⁴

RESUMO

A aquisição da linguagem oral e escrita é fundamental no desenvolvimento humano, na escola ela exerce papel de base e sustenta o processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira a linguagem precisa ser desenvolvida de forma plena e consciente desde o início da vida escolar. Com base neste pressuposto julgou-se importante investigar como é a orientação da BNCC para o processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil. O objetivo geral do estudo foi analisar a prática pedagógica para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e a contribuição dos campos de experiências da BNCC nesse processo. Dessa forma fez-se inicialmente um levantamento bibliográfico para compor o referencial teórico. Partindo de diversas concepções teóricas as quais foram consultadas neste estudo, escolhemos para compor o quadro teórico conceitual dessa pesquisa, dentre

- 1 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPA, tiachrisphb@gmail.com;
- 2 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP - PE, Professora da FAESPA, damascenopedagogico@gmail.com;
- 3 Doutorando do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Rosario - ARG, paodavida.lima@gmail.com;
- 4 Especialista em Psicopedagogia. remedios-costa@hotmail.com.

outros autores: Ferreiro (1993), Kleiman (2005) e Teberosky (2002). Foi realizada uma pesquisa de campo sob abordagem qualitativa. Os instrumentos e técnicas de coleta e produção de dados foram o questionário perfil com perguntas abertas e fechadas e a entrevista guiada. Com a pesquisa concluímos que o processo de aquisição da linguagem contempla a leitura, a oralidade e a escrita, trabalhados de maneira contínua e concreta, tais processos devem acontecer de forma contextualizada e dinâmica, e conduzem o estudante ao anseio e perspectiva de aprender e interagir em seu meio social e cultural. Este trabalho é desenvolvido na escola pesquisada, está de acordo com os campos de experiência da BNCC e na perspectiva da educação infantil.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem; Educação Infantil; Campos de Experiências da BNCC.

INTRODUÇÃO

A linguagem constitui as formas de expressão verbal, interação e expressão social viabilizando a comunicação entre as pessoas e o desenvolvimento social e cultural da humanidade. Ela possibilita comunicação individual e coletiva, portanto essencial para a vida em sociedade. A linguagem é responsável pela sociabilidade nos diferentes contextos, para isso utiliza dos mais diversos códigos linguísticos e a compreensão deles possibilita as relações sociais enriquecendo e fortalecendo a cultura dos povos.

A educação escolar é uma prática social que, além de exigir o uso da linguagem, cria linguagens, prepara as pessoas para o uso da linguagem, tanto construindo como viabilizando o seu uso. A escola possibilita as pessoas conhecerem os signos e códigos instituídos para aquisição e expressão da linguagem de uma sociedade, portanto é necessário discutir as formas de apropriação da linguagem, no contexto escolar, essa preocupação deve ser especialmente com a linguagem oral e escrita no processo de alfabetização, na formação de escritores, leitores, oradores.

Uma das formas de contribuir com o processo de aquisição da linguagem escrita na escola é pesquisar formas de aquisição dela e como a escola trabalha, desenvolve suas práticas educativas com as crianças, já que ela tem o papel de ampliar cada vez mais o repertório linguístico e aprofundar mais no conhecimento e desenvolvimento das crianças.

Considerando esse papel da escola, a pesquisa deve mostrar mais sobre o trabalho da escola: a função da educação escolar, as condições asseguradas para o trabalho com o processo de aquisição da linguagem, as diretrizes curriculares e as orientações para tal, as condições de trabalho, a formação para o trabalho docente com a linguagem, as práticas educativas desenvolvidas para aquisição, as dificuldades, facilidades de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem e como está o desenvolvimento das crianças com o trabalho da escola.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento construído já previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação – PNE, o qual define campos de experiências para o Ensino Básico e os direitos de aprendizagens das crianças, o processo de aquisição da linguagem oral e escrita é um dos assuntos e das práticas alvo de preocupação na educação escolar, tendo em vista a sua reconhecida importância na aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Considerando essa discussão com a experiência docente na formação docente inicial e continuada, e demais vivências nas escolas surgiu a inquietação desta aluna para investigar o tema, em função dos seguintes motivos: pois diante da nova atualização dos currículos escolares, percebi que havia uma necessidade de fala da aquisição da linguagem, e como esta será orientada daqui adiante nas nossas escolas. Portanto, essa pesquisa se torna relevante por tratar diretamente das situações de desenvolvimento da linguagem, sendo pertinente para acadêmicos de pedagogia e demais profissionais que trabalham com os anos iniciais.

Mediante o exposto, fez-se necessário conhecer mais sobre o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, especialmente com a orientação da BNCC, considerando os campos de experiências, os direitos de aprendizagem da criança, tendo como foco as práticas pedagógicas dos professores. Para isso partimos do seguinte problema de pesquisa: Para isso realizou-se o estudo partindo-se do seguinte problema de pesquisa: como se caracteriza a prática pedagógica para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e qual a contribuição dos campos de experiências da BNCC nesse processo? O objetivo geral do estudo foi analisar a prática pedagógica para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil de acordo e a contribuição dos campos de experiências da BNCC nesse processo.

A investigação teve como objetivos específicos: Identificar as concepções de Educação Infantil, de prática pedagógica, as formas, tipos e concepções da linguagem oral e escrita, em sua relação com os campos de experiência da BNCC; verificar as ações necessárias ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil; caracterizar a prática pedagógica dos professores e sua relação com os campos de experiência da BNCC; estabelecer a relação entre os direitos de aprendizagem das crianças orientados pela BNCC e sua efetivação através das práticas pedagógicas dos campos de experiência do referido documento; e, Compreender como o documento BNCC orienta e conduz o processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Este trabalho se justifica, portanto, por que, como mostra Gil (2008) a pesquisa procura respostas, é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema. A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, tendo como finalidade a aplicação de um

método aplicado. Para pesquisar o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, é necessário um planejamento iniciando pelo projeto, elaboração de um plano de trabalho, elaboração de instrumentos e desenvolvimento da mesma.

Diante do exposto propomos investigar, inicialmente através de uma pesquisa bibliográfica para apresentarmos uma fundamentação sobre o processo de aquisição da linguagem, conceituação da educação infantil, prática pedagógica, fazer a crítica embasada acerca da BNCC e seus campos de experiências.

Para atingir os objetivos almejados realizamos uma pesquisa de campo para identificar alguns fatores sobre a aquisição da linguagem na educação infantil e as práticas pedagógicas de acordo com os campos de experiências da BNCC, foi realizado um levantamento de dados acerca das contribuições dessa relação e conhecer como ela pode influenciar o desempenho escolar dos alunos.

No que se refere ao tratamento ou análise dos dados, resultantes das concepções, práticas educativas de aquisição da linguagem escrita com base nos campos de experiências da BNCC, optou-se por uma pesquisa do tipo qualitativa. Utilizou-se como ferramenta de coleta de dados a aplicação de um questionário aplicado para os professores com perguntas direcionadas ao processo de aquisição da linguagem na educação infantil e as suas práticas pedagógicas de acordo com os campos de experiências da BNCC.

Compreendemos que a abordagem qualitativa, em função da possibilidade de produzir significados, viabilizar interpretações qualificadas dos dados coletados, é a que melhor se adequa para investigar as questões pertinentes à aquisição da linguagem enquanto ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem, pois tem base no caráter subjetivo, usando narrativas faladas ou escritas, seu objetivo é compreender os fenômenos através da produção de dados, estudando as particularidades e experiências individuais dos indivíduos pesquisados.

O questionário foi aplicado para os professores e foi explicado aos mesmos que se tratava de um estudo no qual teriam que responder algumas questões importantes sobre o processo de aquisição da linguagem e a BNCC.

A educação é um processo que constitui aspectos da cultura de uma sociedade, portanto, a sua finalidade deve ser social e política no sentido de sempre atender aos interesses da população que a representa. No entanto, há que se analisar, refletir sobre que tipo de ser humano essa

sociedade deseja, que educação, que formação pretende oferecer, onde pretende chegar.

Para quaisquer projetos de educação, a linguagem oral e escrita é fundamental, ela é parte importante da cultura, na realidade, a linguagem é viabiliza a vida em sociedade, pois é através da qual que ocorre o processo de comunicação sem o qual não há interação, não há vida social.

Diante do exposto, elucidamos que a linguagem tem o papel de base que sustenta o processo de ensino/aprendizagem, sendo fundamental ao longo do processo de aprendizagem. Dessa maneira a linguagem precisa ser desenvolvida de forma plena e consciente desde o início da vida escolar.

Faz-se necessário que a educação estabeleça a importância do desenvolvimento da linguagem nos sujeitos em formação social e educacional, pois sem a sua presença nesse processo o sujeito não é conduzido a construir sua capacidade argumentativa, de persuasão, ideários, conceitos e opiniões próprias de forma crítica e salutar a sua interação social.

Temos enfim uma legalidade de tratamento com a linguagem escrita que se inicia na educação infantil, tais como o trabalho de Zorzi (1990), Ferreiro (2004) e Soares (2004) que nos apontam para um processo de aprendizagem orientando pois assim a prática pedagógica do professor diante das necessidades do seu aluno.

Alinhado à esse processo temos a presença das metas e ações do Plano Nacional de Educação que apresenta em seu texto:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2015)

Dispondo assim de política para o desenvolvimento contextualizado da linguagem na educação infantil, em andamento para o ensino fundamental.

No RCNEI se destaca a característica socializadora da linguagem, esta enquanto mecanismo de interação e comunicação, viabiliza a apreensão de inúmeros aprendizados cognitivos e afetivos. O ambiente social

é o local ideal para o desenvolvimento das competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998).

No entanto, o documento foi alvo de polêmica, iniciando pela crítica de que não foi elaborado sem ser discutido com todos os seguimentos interessados e contemplados no campo educacional e a própria aprovação no congresso foi apressada sem possibilitar discussões sobre o texto no âmbito legislativo. Com relação ao documento final após aprovação, há fortes críticas ao conteúdo sob alegação de que o texto apresenta uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Para Nascimento (2018): “Os documentos parametrizadores são elaborados tendo “como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo. Configuram-se como ponto de partida para o trabalho docente nas mais variadas disciplinas escolares, funcionando como norte para as atividades a serem realizadas em sala de aula” (SOUZA; FERRAZ; COSTA, 2014, p. 2), dessa forma a autora classifica a BNCC como um documento parametrizador, que tem por finalidade “indicar conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017, p. 7), assim entendemos que o documento, será entendido como um modelo norteador que terá como principal desafio e dificuldade a unificação do ensino nacional.

Há as pessoas, notadamente, técnicos em educação, pessoas envolvidas com o sistema educacional público, dirigentes, que concebem a BNCC como uma grande conquista para a educação brasileira.

Na BNCC a Educação Infantil foi pensada para contemplar seis direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se. Assim, a linguagem constitui a principal ferramenta da educação escolar e o principal conteúdo teórico e prático que ela deve ensinar.

A BNCC define, entre outros parâmetros, um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, operando como um verdadeiro fio condutor ao longo de toda a Educação Básica. Uma competência, segundo a perspectiva adotada pela BNCC, nada mais é do que a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017). Dessa forma, o caráter transversal e amplificado das competências atua como uma bússola orientadora para o desenvolvimento de currículos em consonância com os projetos político-pedagógicos de cada sistema e unidade de ensino.

As capacidades linguísticas de ler, ouvir e falar necessitam ser desenvolvidas além do seio familiar, o que viabiliza as crianças a construir e reconstruir seus atos e pensamentos através de práticas e metodologias variadas que sendo devidamente orientadas pelo professor, garantem um desenvolvimento pertinente ao processo biológico e cognitivo.

As crianças já iniciam a educação infantil com um leque de conhecimentos da cultura letrada, tornando-se cada vez mais pertinente a atuação do professor enquanto mediador da amplitude do processo de aquisição da linguagem escrita, visto que a oral já vem sendo desenvolvida no seio familiar.

A vivência com textos variados e de diferentes gêneros é crucial para a organização do ambiente ao qual deve ser conduzido para o letramento, a seleção da escrita deve ser amparada para necessidade iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Dessa forma, os escritos da literatura adulta e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1998, p. 151-152).

Em um sentido amplo, o ato de ler corresponde ao processo de apreensão da realidade, que cerca o indivíduo, através da interpretação das variadas linguagens, tais como uma charge ou os sinais empregados na comunicação com surdo.

Dessa maneira, o ato de ler está ligado à apreensão da realidade através da leitura e interação com um texto, assim, interligado as expressões criadas e vividas pelo leitor o direcionam para o processo de comunicação e interação humanas.

A linguagem precisa ser reconhecida como fundamento de relevância linguística e comunicacional, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade de maneira generalizada. O que se observa é que na maioria das vezes o trabalho linguístico de algumas instituições não é pertinente ao aprimoramento desse processo, faltando um preparo consciente e contextualizado por parte do professor, para um desenvolvimento pertinente de atividades que busquem a aquisição da linguagem e de todo seu processo de desenvolvimento, sobremaneira a linguagem escrita, que viabiliza o seu desenvolvimento por intermédios das práticas contextualizadas de letramento.

Faz-se necessário que a educação estabeleça a importância do desenvolvimento da linguagem nos sujeitos em formação social e

educacional, pois sem a sua presença nesse processo o sujeito não é conduzido a construir sua capacidade argumentativa, de persuasão, ideários, conceitos e opiniões próprias de forma crítica e salutar à sua interação social.

O processo de desenvolvimento da linguagem é um tema amplamente discutido na modalidade da Educação Infantil, devido ao seu reconhecimento de que é nesta modalidade de ensino que a criança necessita ser inserida no processo leitura e de escrita.

É importante dizer que ler e escrever são procedimentos que requerem um ensino sistematizado, de modo a promover caminhos em que as crianças progridam e tenham acesso aos saberes necessários ao seu desenvolvimento, os quais podem ser utilizados em seu dia a dia.

A sociedade atual nos apresenta crianças que já chegam na educação infantil com muitas referências à cultura letrada, sendo importante que o educador possa direcionar o seu trabalho para a leitura e a escrita, utilizando diversas formas de conhecimentos sobre a linguagem. Tais formas devem ser gerenciadas através de gêneros textuais diferentes, tais como: leitura de anúncios, revistas, jornais, realizações de bilhetes, cartas, entre muitos outros, para que dessa maneira o sujeito possa interagir com a sociedade a qual está inserido, de preferência no início da sua trajetória escolar.

Segundo Piaget (2002) a linguagem com base cognitivista vai depender diretamente da organização e maturação da criança, sendo adquirida partindo das suas experiências com o mundo que está ao seu redor. Dessa forma podemos pensar que parte dos aspectos efetivos da linguagem, bem como precisa acontecer de forma universal e contínua, valorizando os estágios do desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e 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. Esse documento trata das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento de caráter normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB, Lei Nº 9.394/1996:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (LDB, 1996).

A finalidade da BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências que se espera que estudantes desenvolvam.

[...] a LDB deixa dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017 p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

A BNCC é um documento que fornece diretrizes para que todos os estudantes, de escolas públicas e privadas, tenham acesso a uma formação básica comum. Para a Educação Infantil, esse projeto propõe cinco Campos de Experiência, ou seja, cinco áreas que envolvem habilidades e valores fundamentais para o desenvolvimento de uma criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva.

Os campos de experiência enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem

pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.

Dessa forma, os campos de experiência estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional. Segundo Augusto (2020):

As atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, o próprio cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem de estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais.

Dessa forma, é importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo. Apresentamos todos os cinco campos de experiência, todos trabalham em função da aquisição de linguagem, por mais que não estejam dentro da área da linguística:

1. O eu, o outro e o nós

Destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações, que devem ser, na medida do possível, permeadas por interações positivas, apoiadas em vínculos profundos e estáveis com os professores e os colegas. O Campo também ressalta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.

Para Koch e Elias (2009), ao longo do tempo, a escrita vem sendo construída e se constituindo classificada como um produto sócio-histórico-cultural. Dessa forma, ela pode ser compreendida como atividade de inspiração, atividade para poucos privilegiados, expressão do pensamento, domínio das regras gramaticais. Diante dessa pluralidade de conceitos indica-se que a compreensão da escrita envolve sentidos de natureza variada, podendo ser “linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 31). Dessa maneira sua definição está ligada a uma ideia de linguagem, texto e sujeito. Assim, a escrita pode ser compreendida segundo três concepções, as quais têm como foco a língua, o escritor ou a interação. Sendo que “tudo está dito

no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

Este campo trata sobre o autoconhecimento e a interação com as relações, e as especificidades que acarretam sobre as mesmas. Procura-se desenvolver a consciência cidadã, incentivando a criação de vínculos sociais fortes e baseados no respeito e na solidariedade. É um campo que busca entender a criança que se fortalece enquanto indivíduo e que estará mais apta, também, a entender as diferenças nas relações. O sentimento de pertencimento ao grupo, coletividade e o respeito às diversidades culturais também são aspectos a serem trabalhados e desenvolvidos em sala de aula.

Seguimos para o próximo campo de experiência:

2. Corpo, gestos e movimentos

Coloca ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. A partir daí, elas constroem referenciais que as orientam em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos, por exemplo. O Campo também valoriza as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias ou teatrais. Traz, ainda, a importância de que as crianças vivam experiências com as diferentes linguagens, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos.

No campo do corpo, gestos e movimento entendemos que a criança com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), explora o mundo desde cedo, bem como reconhece o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecendo relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre a comunidade social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes da corporeidade.

Dessa maneira, através das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se expressam e se comunicam na relação entre o corpo, emoção e linguagem. Assim, as crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus

limites, construindo, concomitantemente, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Será analisado em seguida o campo: Traços, sons, cores e formas.

3. Traços, sons, cores e formas

Ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico. Enfatiza as experiências de escuta ativa, mas também de criação musical, com destaque nas experiências corporais provocadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias. Valoriza a ampliação do repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, a identificação da qualidade do som, bem como as apresentações e/ou improvisações musicais e festas populares. Ao mesmo tempo, foca as experiências que promovam a sensibilidade investigativa no campo visual, valorizando a atividade produtiva das crianças, nas diferentes situações de que participam, envolvendo desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia etc.

De acordo com o entendimento do terceiro campo de experiência: “Traços, sons, cores e formas” o mesmo possibilita aprendizados que auxiliarão as crianças a adquirirem sensibilidade artística. A construção desta percepção desde a infância impactará na criatividade, comunicação e expressividade que a criança demonstrará durante toda a vida. Apresentamos a seguir o campo: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

4. Escuta, fala, pensamento e imaginação

Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. Dá destaque, também, às experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc. O Campo compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos

significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea, apoiadas pelo professor, que as engajam em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita.

É no quarto campo de experiência que a comunicação oral e escrita ganha foco como meio eficaz para desenvolver o potencial criativo e os conhecimentos técnicos.

A criança desde o seu nascimento, participa de inúmeras situações comunicativas no dia a dia com os seus semelhantes e assim interagem com eles. As primeiras formas de interação do indivíduo são os movimentos do seu corpo, a postura corporal, o sorriso, o choro, o olhar, e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro, e que fazem parte da interação comunicativa.

De maneira progressiva, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna, que se torna, principal seu veículo privilegiado de interação.

Para a criança é importante que o professor promova experiências nas quais possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Por fim, será apresentado o campo de experiência: Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações

A ênfase está nas experiências que favorecem a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática (como a noção de longe e perto) ou a uma situação dinâmica (para frente, para trás), potencializando a organização do esquema corporal e a percepção espacial, a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço. O Campo também destaca as experiências em relação ao tempo, favorecendo a construção das noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológico (ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano), as noções de ordem temporal (“Meu irmão nasceu antes de mim”, “Vou visitar meu avô depois da escola”) e histórica (“No tempo antigo”, “Quando mudamos para nossa casa”,

“Na época do Natal”). Envolve experiências em relação à medida, favorecendo a ideia de que, por meio de situações-problemas em contextos lúdicos, as crianças possam ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços, compreender procedimentos de contagem, aprender a adicionar ou subtrair quantidades aproximando-se das noções de números e conhecendo a sequência numérica verbal e escrita. A ideia é de que as crianças entendam que os números são recursos para representar quantidades e aprender a contar objetos usando a correspondência “um-a-um”, comparando quantidade de grupos de objetos utilizando relações como mais que, menos que, maior que e menor que. O Campo ressalta, ainda, as experiências de relações e transformações favorecendo a construção de conhecimentos e valores das crianças sobre os diferentes modos de viver de pessoas em tempos passados ou em outras culturas. Da mesma forma, é importante favorecer a construção de noções relacionadas à transformação de materiais, objetos, e situações que aproximem as crianças da ideia de causalidade (BRASIL, 2017).

As crianças vivem inclusas em ambientes e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socio-culturais. Desde muito cedo, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Art. 3º das DCNEI).

Segundo as DCNEI para organizar o currículo da Educação Infantil é preciso considerar dois grandes eixos, as interações e a brincadeira (a ludicidade); os princípios éticos, políticos e estéticos e a indissociabilidade entre o cuidar e educar; a criança como ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens.

A seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes a serem compartilhados e reelaborados com as novas gerações como tarefa da escola numa sociedade complexa. As instituições de EI são contextos de promoção da equidade de

oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais e o currículo age no sentido de constituir subjetividades humanas

O arranjo curricular proposto na definição da BNC para a Educação Infantil está fundamentado em experiências a serem oferecidas, preparadas, efetivadas com as crianças, de forma a garantir esses direitos de aprendizagem das crianças.

Na Educação Infantil, em consonância com as formas de pensar e agir no mundo que as crianças de até seis anos possuem, as Áreas de Conhecimento da BNCEB (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) são rearticuladas em campos de experiências, ou seja, em conjunto de experiências reunidas a partir do artigo 9º das DCNEI.

Os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (BNCC, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na coleta de dados foi aplicado um questionário que forneceu informações necessárias para o desenvolvimento do tema abordado. O questionário contém perguntas, sendo todas direcionadas as professoras tendo como objetivo um maior aprofundamento sobre as formas de trabalho e as experiências de cada professor.

Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem, orientadas de forma integrada, interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atividade básica de aceitação, respeito, confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Cuidar significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidade.

As experiências vivenciadas por cada professor se fazem necessário justamente na melhoria do resultado final, e no processo que levam os mesmos a enfrentarem dia a dia.

Primamos em manter as respostas da forma que as professoras enviaram em seus respectivos arquivos.

Seguimos com as análises das perguntas:

A pergunta de número 1 versa sobre: o que você entende por educação infantil, e obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: A educação infantil é a fase de desenvolvimento humano que engloba a faixa etária de 0 a 5 anos onde as crianças possuem direitos de aprendizagem. É onde elas se desenvolvem através dos cinco Campos de experiências, envolvendo todas as áreas de conhecimento de sua própria identidade, aprofundando os conceitos e concepções que se colocam no cenário atual de sua vida.

Professora B: é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Percebemos que as professoras, especialistas em educação infantil, conceituam seguindo preceitos e conceitos consistentes da educação infantil e sua legislação, tendo consciência de que “As crianças são cidadãs e pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, p.15). dessa maneira as professoras vigoram suas reflexões em ações estabelecidas em leis e em documentos normativos.

A pergunta de número 2, questiona sobre o que significa o processo da aquisição da linguagem. Para tanto, recebemos tais respostas:

Professora A: a aquisição da linguagem, considero como os meios pelo qual as crianças têm a oportunidade de desenvolver a sua linguagem, através de diversas situações voltadas com o objetivo de fazer com que se desenvolvam brincando, interagindo, assim, diversas formas que são necessários para o desenvolvimento da sua linguagem no seu processo de aprendizagem.

Professora B: A aquisição da linguagem é o processo pelo qual a criança aprende sua língua materna. A respeito desse processo, podemos afirmar que a aquisição da primeira língua é a maior façanha, de um processo individual, que podemos realizar durante toda a vida. O processo de aquisição da linguagem é influenciado pelo professor e pela família, instituições que estimulam tal aquisição.

Segundo os pensamentos de Vóvio e Souza (2005) as práticas de linguagem, exatamente a leitura e a escrita são caracterizadas por aspectos

singulares, que dependem dos relatos de histórias de vida, das vivências cotidianas, das atividades de que os sujeitos realizam em seu cotidiano bem como certas determinações do dia a dia da sua rotina.

A ideia da abordagem sociocultural enfoca a prática do letramento e suas abordagens em diversos espaços sociais, com aspectos diversificados diante dos contextos, objetivos e sujeitos que os orientam nas suas relações culturais, sociais e comunicacionais, orientando comportamentos, significando valores e atitudes, que são concretizados nos mais variados usos da linguagem, de acordo com as relações já existentes.

A 3ª questão trata sobre as características do processo de aquisição da linguagem existente na escola e nas salas onde as professoras atuam.

Professora A: caracterizam-se como propostas voltadas para as crianças vivenciar em experiências com a leitura a escrita e oralidade respeitando a cultura e as especificidades da infância, algumas ações como a interação através das rodinhas de conversa, conversar sobre as ilustrações e as relações com o texto descrevendo personagens aquilo que fazem; reconto de história de partes que gostam; partilha dos sentimentos que uma história lhe causa. Fazendo dessa forma a criança irá construir o conhecimento sobre a língua e a linguagem.

Professora B: procuro de forma dinâmica conduzir o processo de aquisição da linguagem obedecendo o currículo vigente (BNCC), bem como de forma lúdica mediar a aquisição da língua escrita nos estudantes através dos campos de experiências.

Assim, os verbos de ações contidos na BNCC, como perceber, interagir, comunicar, reconhecer, demonstrar, compartilhar, habituar-se, atuar, ampliar, construir, desenvolver, respeitar, compreender, valorizar, manifestar, resolver, usar, adotar, movimentar, ampliar, experimentar, participar, entre outros indicam o que e como acontecerão os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao longo dos campos de experiências, bem como orientam as práticas pedagógicas do professor em detrimento do processo de aquisição da linguagem escrita.

As professoras entrevistadas entendem que as ações contidas nos campos de experiências visam o estabelecimento de relações entre a criança, os outros, o seu corpo, os desejos e afetos por meio de brincadeiras e de atividades lúdicas. Envolve as relações de cuidado e convívio coletivo, o enfrentamento de dificuldades, sempre se

posicionando positivamente em relação a si mesmo, o cuidado com o corpo, com o espaço, além de estabelecer relações de convivência, considerando as regras básicas do ambiente em que a criança está inserida, objetivando desenvolver a sua autonomia e propiciar relações de convívio e respeito às diferenças (DELMONTES, 2018).

A pergunta 4 pede a análise das professoras sobre as práticas pedagógicas do professor diante da aquisição da linguagem de acordo com os campos de experiências da BNCC.

Professora A: O professor passou a ter um suporte maravilhoso na sua prática, pois ela propõe um novo arranjo curricular estruturado em campos. Onde essa mudança traz uma nova perspectiva para o ensino e para o papel da criança no processo de aprendizagem, o professor passa a ter mais visibilidade do que cada criança está aprendendo durante as experiências vividas na escola e quais são os seus saberes, existem também os registros feitos como documentação que favorece a aprendizagem da criança na medida em que atua como uma lente de aumento nos processos que estão ocorrendo durante as brincadeiras, durante as situações de leitura, os jogos, a exploração de materiais etc. Também ajuda o professor a refletir, a criar e a organizar contextos de aprendizagem para as crianças oportunizando o desenvolvimento da aprendizagem através desses Campos de experiências.

Professora B: o professor explora os campos de experiências que estão inseridos na etapa da educação infantil propostas pela BNCC, não somente apresentando o campo em discussão, como também apontando as influências dos fenômenos educacionais do processo de aquisição da linguagem para a constituição da concepção de experiência contida no documento e a aposta conceitual característica da pesquisa com os cotidianos, dessa maneira cabe ao professor conduzir de forma consistente o processo de ensino, gerenciando saberes e mediando conhecimentos.

Dessa maneira, o professor pode criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. Ao envolver seus alunos em práticas cotidianas de letramento, o professor propõe uma atividade colaborativa, de uma maneira que todos terão algo com a contribuir e todos têm algo a aprender.

Notamos na ação do professor a socialização e mediação lúdica, por meio de técnicas e práticas que são pertinentes ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Práticas que se tornam eficazes na aquisição da linguagem, para tanto destacamos algumas atividades: mobilizações de leitura, varal de leitura, roda de conversa, leitura constante, exposição de material confeccionado na escola, escrita do nome, escrita em caixa de madeira, entre outras práticas que orientam e conduzem para o uso das técnicas de letramento no ambiente escolar.

E, por fim, a questão de número 5 questiona sobre os principais desafios do professor da educação infantil diante do uso dos campos de experiência da BNCC no processo de aquisição da linguagem.

Professora A: O professor de educação infantil possui vários desafios como: elaborar planejamentos que considerem as brincadeiras e os modos de ser e interagir das crianças, cultivando relações de afeto e confiança, tendo uma escuta atenta, olhando com sensibilidade para os interesses do grupo, criar ambientes que propiciem a investigação e desenvolver projetos que ampliem os saberes e as experiências das crianças e ainda assim respeitar o tempo da infância, da brincadeiras, das descobertas, das criações, das construções e produções da linguagem, do pensamento, dos movimentos, do grupo. Não impondo nunca o tempo do adulto, nem do trabalho, nem da rotina da instituição, pois a criança é um ser singular ela deve ser respeitada de acordo com seu tempo. E ainda, assim deve ser um excelente observador receptivo em tudo que acontece com as crianças e capaz de tomar decisões e fazer escolhas com base naquilo que elas lhe oferecem cotidianamente por meio de movimentos das escolhas e das perguntas. Isso sim, é um grande desafio para o professor atual. Se não existir amor e dedicação na profissão, os desafios se tornarão grandes.

Professora B: A falta de parceria entre mães e professores tem sido um dos pontos negativos por muitas vezes as mães não entenderem qual o papel do professor na escola, e uma outra dificuldade enfrentada é a falta de material didático para trabalhar, porque geralmente o professor tira do bolso para comprar material para buscar realizar atividades diferenciadas.

Todas as respostas reforçam que as atividades metodológicas não são somente em sala, como também com a falta da parceria das famílias.

Sendo que essa proposta beneficiará não só o docente e discente como também as famílias.

Todo ser humano precisa de parceria, até mesmo para o seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Levando em consideração que todos precisam socializar. “Desenvolverão em si a consciência crítica de que resulta a sua inserção no mundo, como transformadores dele como sujeitos” (FREIRE; 2005, p.68).

Para tanto o arranjo curricular proposto na definição da BNC para a Educação Infantil está fundamentado em experiências a serem oferecidas, preparadas, efetivadas com as crianças, de forma a garantir esses direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017).

Diante do exposto os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou uma visão, partindo de vários conceitos teóricos sobre como ocorre o processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil tendo por base a perspectiva dos campos de experiências da BNCC, esta orienta a identificação das diferentes formas da linguagem que se manifestam ao longo do processo escolar, apresentando o letramento como fonte necessária e salutar para a aquisição da linguagem.

Abordar este tema oportunizou a discursão de um assunto relevante e crucial na atualidade para o contexto da Educação Infantil. Diante do estudo podemos perceber que o letramento conduz ao desenvolvimento infantil no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita e oral.

Concluímos que o processo dos campos de experiências, aponta às ações, procedimentos, instrumentos e valores, aspectos estes que juntos constituem um mundo letrado. E, assim, esse processo viabiliza aos estudantes entenderem e terem consciências dos usos sociais da linguagem escrita e, didaticamente, produz significado às várias e infinitas aprendizagens que tem como ambiente a escola, e também aos momentos de sistematização da língua propostos em sala de aula.

Diante do exposto, conclui-se que o processo da linguagem que está inserida leitura e a oralidade também envolve o processo de escrita

de maneira contínua e direta, tais processos, de forma contextualizada e dinâmica, conduzem o estudante ao anseio e perspectiva de aprender e interagir em seu meio social e cultural.

Diante da pesquisa pudemos perceber que a linguagem precisa ser reconhecida como fundamento de relevância linguística e comunicacional, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade de maneira generalizada. O que se observa é que na maioria das vezes o trabalho linguístico de algumas instituições não é pertinente ao aprimoramento desse processo, faltando um preparo consciente e contextualizado por parte do professor, para um desenvolvimento pertinente de atividades que busquem a aquisição da linguagem e de todo seu processo de desenvolvimento, sobretudo a linguagem escrita, que viabiliza o seu desenvolvimento por intermédios das práticas contextualizadas dos campos de experiências propostos pela BNCC.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

BRASIL: **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília, 1998. V. 3, p. 151-152.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, A. **Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas.** *Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB v. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KRAMER, Sonia, LANTER. L. S, MANSUR. V. Kátia, MUNIZ, Lucina. LEITE, Maria Isabel. **Infância e Educação Infantil:** 6. ed. Campinas. SP: Papyrus, 2006.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica:** técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). **Literacies in Early Childhood.** Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior.** Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. **Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manoele, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada!** In: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. São Paulo: Artmed, 2003.

STREET, B. V. **Social Literacies**. *Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harrow: Pearson, 1995.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.037

NARRATIVAS DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I – CAMPINA GRANDE – PB DIRECIONADAS AO ESTUDO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL, EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA DO SOCORRO MOURA MONTENEGRO¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral refletir acerca do estudo do componente curricular: Literatura Infanto-Juvenil do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I – Campina Grande – PB, em tempos de Pandemia, nos semestres 2020.1; 2020.2 e 2021.1 e 2021.2, por intermédio das narrativas de alguns discentes. É importante tecer reflexões direcionadas à esse componente curricular, que se fez presente no curso de pedagogia nos períodos acima citados. O marco teórico desse estudo é a História Cultural em Roger Chartier, que trata da História da Leitura na França, ao compreender que a Leitura/Literatura Infantil, além de ser apropriação, invenção de significados é, também, um produto cultural, capaz de provocar mudanças, para além do mero e simples entretenimento. Sabendo que é função da Literatura Infantil contribuir para formar o leitor, a partir do contato da criança com o texto literário infantil na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, nos ancoramos nos estudos de Alberto Manguel (2006); Lígia Cadernatori; (2009); Marisa Lajolo (1995); Michèle Petit (2009); (Roger Charthier (1998); Rildo Cosson (2009); (2014); (2021) e outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com narrativas de alguns discentes dos primeiros e quintos semestres do curso de pedagogia,

1 Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB – Campus I – Campina Grande – PB. socorromontenegro@servidor.uepb.edu.br

nos turnos manhã e noite. Os resultados configuram que, apesar de termos vivenciado o componente curricular: Literatura Infantil, via plataforma Google Meet, houveram narrativas relevantes e significativas sobre a desconstrução de conceito(s) de leitura(s) e de Literatura Infantil e, ao mesmo tempo, houveram, ainda, diferentes formas de trabalhar com o texto literário infantil.

Palavras-chave: Literatura Infanto-juvenil. Curso de Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba. Pandemia.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.038

AS POSSIBILIDADES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE FORTALEZA

FABIANA MENDONÇA LIMA¹
ANA KARINE VIEIRA ROCHA²

RESUMO

O presente estudo é um recorte de um trabalho de monografia do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Sabe-se que a contação de histórias dentro das instituições de Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo: analisar qual a relação entre contação de histórias e processo de letramento a partir da prática docente das professoras da Educação Infantil. Para isso, estruturou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa e pautada nos seguintes procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. No que se refere aos instrumentos da pesquisa de campo, utilizamos um questionário e uma entrevista semi-estruturada destinadas à três professoras que atuam em um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza, especificamente em turmas de pré-escola. Alguns autores ajudaram a problematizar a temática em questão, como: Abramovich (1997), Barbosa (2009) e Soares (2002). Concluímos que torna-se necessário um diálogo construtivo entre professores inseridos da Educação Infantil e seres iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se também uma valorização

1 Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC, fabianaanaml@gmail.com;

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, UECE, karine.rocha@aluno.uece.br

da contação de histórias no cotidiano das crianças, na qual dimensões como a ludicidade, as brincadeiras também ganham destaque nesse processo. Mas, no que se refere ao processo de letramento, percebe-se que as práticas descritas estão relacionadas diretamente ao processo de alfabetização, apresentando fragilidade na compreensão do letamento na EI. Assim, nota-se que a possível relação entre contação de histórias e letramento no ambiente da Educação Infantil ainda precisa de uma maior amadurecimento por parte de seus profissionais.

Palavras-chave: Educação Infantil, Contação de histórias, Letramento.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.039

GÊNEROS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

ELIZANGELA SILVA MESQUITA¹
ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES²

RESUMO

Este artigo é um fragmento de uma pesquisa mais ampla, realizada com professores participantes do curso de extensão Práticas Pedagógicas de Alfabetização, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenado pela professora Maria José Barbosa (UFC). Foram utilizados os dados referentes às cinco professoras alfabetizadoras que fizeram parte do grupo 4, entre seis grupos, que atuam na educação infantil, no 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental, objetivando conhecer a perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento de práticas de leitura possibilitadas às crianças na educação infantil e nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental. É uma pesquisa qualitativa, delineada como um estudo de caso múltiplos, baseada nos pressupostos teóricos de TEBEROSKY E COLOMER (2003), LEAL (2006), MAMEDE (2006), RIZZOLI (2009), ALARCÃO (2011), BRANDÃO (2011), REYES (2010; 2012), DONDA (2015) e CORSINO (2016), para a análise dos dados. A questão “como você desenvolve a leitura em sua turma” reverberou na produção dos dados, resultando nas seguintes categorias: i) Leitura de gêneros literários e não literários; ii) Ações pedagógicas e o processo de apropriação da leitura. Foram constatados o uso de variados gêneros textuais no cotidiano dos meninos e das meninas na instituição educativa, para o processo de apropriação da formação leitora e aprendizagem da leitura.

1 Mestranda do Curso de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, elizangelasilvamesquita@gmail.com;

2 Doutora em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, adrianalimaverde@ufc.br; desenvolvimento e bem-estar dos bebês e das crianças.

Conclui-se que, para assegurar a aprendizagem da leitura e a formação leitora das crianças desde a primeira infância, é indispensável o desenvolvimento de ações pedagógicas sistematizadas e contínuas que contemplem os variados gêneros textuais e os interesses das crianças.

Palavras-chave: Gêneros Textuais, Leitura, Crianças, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Formar crianças leitoras é um dos pontos fulcrais da instituição educativa. Para isso é preciso compreender que “a formação do leitor se inicia nas primeiras leituras que o bebê faz do rosto materno e das leituras que vai fazendo do mundo” (CORSINO, 2016, p.21), ou seja, desde cedo, a criança vive imersa em um mundo de leituras, em um mundo que lhe retrata histórias e relações íntimas que vão se ampliando para outras descobertas e vivências.

Essa relação aproximada não acontece por acaso. É preciso que um adulto ou uma criança mais experiente lhes apresente, favoreça situações para o fortalecimento do vínculo entre o leitor e o texto, na perspectiva de ampliar as possibilidades de aprendizagem,

Enquanto bebê, os pais ou outro familiar mais próximo atuam como mediadores de leitura, fazendo uso da sua voz na leitura dos textos. Essa atitude desencadeia um encantamento nas crianças expresso no seu olhar, na sua postura corporal e, a depender da idade, através de balbucios ou falas. Reyes (2010, p.49) alerta que, “esse encantamento que permite reter o eco das vozes mais queridas e abrigar-se com invólucros de palavras é o que talvez nos torne leitores e o que muitas vezes nos leve, em diferentes momentos da vida, a querer reviver a experiência afetiva do encontro”.

Conforme a criança vai crescendo, vai tendo a oportunidade de se inserir em outros contextos sociais – escola, igreja etc. – que a oportuniza a conviver com outras pessoas, explorar e conhecer diferentes materiais e ambientes, ampliando os seus conhecimentos de mundo.

Dentre os contextos sociais, a instituição educativa exerce papel imprescindível na aprendizagem da leitura e na formação do leitor, pois precisa assegurar ações pedagógicas que agucem o interesse e a curiosidade delas, na promoção de variadas experiências com a leitura, possibilitando que os meninos e meninas convivam com variados gêneros literários e não literários; manuseiem livros; observem imagens ao folhear um livro ou ao serem apresentadas por um adulto ou crianças mais experientes; ouçam a leitura de contos, fábulas, lendas e crônicas nos diferentes tempos da rotina na instituição; leiam para o outro, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente e tantas outras práticas que serão estruturadas a partir do conhecimento dos interesses das crianças.

Nesse sentido, ler não se resume à pura decodificação das palavras, mas abrange a compreensão do que é lido, ampliando a compreensão do mundo das crianças, contribuindo para a sua formação leitora (REYES,

2010; 2012; CORSINO, 2016). Isso evidencia a leitura literária para a aprendizagem da leitura.

Assim, a professora assume papel de mediadora primordial na leitura de narrativas, despertando e envolvendo a crianças em situações imaginativas, abrindo caminho para muitas outras possibilidades de experiências leitoras por meio de diferentes estratégias, como: baús de leitura, acervos de livros, visitação   biblioteca, rodas de histórias, empréstimo de livros e outras. Alarcão (2011, p.32) aborda que a professora tem competência para “criar, estruturar e dinamizar situa es de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender [...]”.

No que se refere às prováveis aprendizagens por meio da literatura, Corsino (2016) diz que,

Muito aprendemos com a literatura: a nos conhecer, a conhecer o outro, a conhecer o mundo e nos entender nele. Italo Calvino (1990) chega a dizer que há coisas que só a literatura nos oferece. [...] Na literatura infantil (e na literatura em geral),  tica e est tica se articulam e se apresentam no texto verbal, no visual e na própria materialidade do objeto livro. Ideias, a es, sonoridade, palavras, imagens se juntam para trazer n  só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir ou chorar (P.26).

Tendo em vista a importância da leitura literária e não literária na forma o de leitores e, fundamentalmente, na forma o humanizadora e holística das crianças, questionamos: Como as a es pedagógicas relacionadas à leitura são desenvolvidas junto às crianças que se encontram na educa o infantil e nos dois primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental? Resultando no objetivo conhecer a perspectiva das professoras sobre o desenvolvimento de práticas de leitura possibilitadas às crianças na educa o infantil e nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental.

Com base na referida questão que fundamenta a pesquisa, serão analisados os relatos de cinco professoras sobre as práticas de leitura no contexto da educa o infantil, do 1  e 2  anos iniciais do ensino fundamental, descritos a partir da questão “como você desenvolve a leitura em sua turma” proposta no fórum do curso de extensão Práticas Pedagógicas de Alfabetiza o realizado no ano de 2021 pela Universidade Federal do

Ceará (UFC) e sob a coordenação da professora Dra. Maria José Barbosa (UFC).

Concisamente, as professoras ressaltam o trabalho com os gêneros literários e não literários para a aprendizagem da leitura na instituição educativa; a literatura infantil como um dos possíveis caminhos que contribuem para a aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças; e, o envolvimento delas com a leitura literária. Com base na observação e na escuta atenta dos interesses dos meninos e das meninas, a professora tem a possibilidade de repensar a prática pedagógica, rever a concepção de criança, aprendizagem e ensino, bem como, o valor empregado na leitura, sobretudo na literatura infantil, no contexto educacional.

Na continuidade, expõe-se o percurso metodológico empregado na pesquisa para o alcance do objetivo proposto; apresentam-se os resultados das pesquisas embasadas nas ideias teóricas de Teberosky e Colomer (2003), Mamede (2006), Rizzoli (2009), Reyes (2010; 2012), Donda (2015) e Corsino (2016) sobre a formação do leitor na instituição educativa; Leal (2006) e Brandão (2011) no que se refere à aprendizagem da leitura; e, Alarcão (2011) no que diz respeito ao papel da professora como profissional reflexiva. Por fim, explanam-se algumas considerações finais quanto à aprendizagem da leitura e à formação leitora das crianças da educação infantil e dos dois primeiros anos do ensino fundamental no contexto educacional.

METODOLOGIA

Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada com professoras alfabetizadoras do último ano da educação infantil ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, participantes do curso de extensão Práticas Pedagógicas de Alfabetização desenvolvido pela UFC, sob a coordenação da professora Dra. Maria José Barbosa (UFC). Nessa pesquisa, serão explorados os dados referentes às professoras que fizeram parte do grupo 4, entre seis grupos, e que atuam na educação infantil, no 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa é de natureza qualitativa, já que se ocupa “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2016, p.20). Além disso, delineada como um estudo de caso múltiplos, pois consiste no estudo de mais de um caso para investigar determinado evento, de maneira que permita a ampliação dos conhecimentos (GIL, 2021).

Baseadas nas ideias de Gil (2021), no desenvolvimento da pesquisa, foram delineadas as seguintes etapas: formulação da questão de pesquisa, definição dos sujeitos e determinação da técnica e coleta de dados.

Na intenção de averiguar as ações pedagógicas relacionadas às práticas de leitura, teve-se como questão mobilizadora para a realização da pesquisa: como as ações pedagógicas relacionadas à leitura são desenvolvidas junto às crianças que se encontram na educação infantil e nos dois primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental?

Com relação aos sujeitos da pesquisa, definiu-se por cinco professoras alfabetizadoras atuantes na educação infantil, no 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme apresentado no quadro a seguir:

Tabela 1 – Quantitativo de professoras e os agrupamentos.

Agrupamentos	Quantidade de professoras
Educação Infantil – crianças com 5 anos	2
1º ano	1
2º ano	2

Fonte: Arquivo das autoras.

Concomitante à proposta de realização da leitura dos textos “Concepções de leitura e suas implicações pedagógicas” (COLELLO, 2021) e “Leitura, compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização” (SOARES, 2021), as professoras foram instigadas a refletir sobre “como você desenvolve a leitura em sua turma”.

As respostas registradas no fórum do tópico 3 – Leitura, na plataforma *Moodle MultiMeios*(UFC) do supracitado curso de extensão - foram analisadas e resultaram nas seguintes categorias:

- i. Gêneros literários e não literários para a aprendizagem da leitura; e,
- ii. Ações pedagógicas para o processo de formação do leitor.

Levando em consideração a definição das categorias, os dados foram classificados e analisados com base nas ideias teóricas de TEBEROSKY E COLOMER (2003), LEAL (2006), MAMEDE (2006), RIZZOLI (2009), ALARCÃO (2011), BRANDÃO (2011), REYES (2010; 2012), DONDA (2015) e CORSINO (2016), conforme apresentaremos em seguida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças, no seu cotidiano, deparam-se com textos orais (cantigas de ninar, contação de histórias, adivinhas, parlendas e outros) e textos escritos (encartes, cartazes, panfletos, letreiros, rótulos, livros etc.) que despertam a sua curiosidade e aguçam o seu interesse em compreender e decifrar os signos linguísticos. Na ampliação dessas experiências, a instituição educativa precisa assegurar ações pedagógicas que corroborem na aprendizagem da leitura e na formação do leitor (também escritor) desde a primeira infância.

Tomando como base a relevância da leitura na vida das crianças, na sequência ponderamos sobre os gêneros textuais para a aprendizagem da leitura e os contributos da prática docente na formação do leitor.

Gêneros literários e não literários para a aprendizagem da leitura

No contexto educacional, a imersão das crianças em experiências significativas com relação à leitura e à escuta de contos, fábulas, poemas, notícias, reportagens, receitas etc., em variados tempos da rotina escolar – na chegada, antes ou após a alimentação, no banho, nos momentos da brincadeira, na saída e outros – e em diferentes ambientes da instituição educativa – sala de referência, biblioteca, sala de leitura, pátio etc. – assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos meninos e das meninas desde a primeira infância.

De acordo com Reyes (2010),

[...] “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. [...] fomentamos a leitura [...] para garantir a igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. (P. 16)

Dessa forma, a leitura é um dos direitos a ser assegurado às crianças na instituição educativa. Logo, o “como” é a primordial questão para propiciar esses momentos de deleite, fruição, compreensão, interpretação e “[...] incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” delas

(VIGOTSKY, 2007, p. 144), rompendo com toda e qualquer prática mecanizada, repetitiva e enfadonha que comprometa a capacidade imaginativa e criativa das crianças.

No que se refere à leitura oportunizada às crianças na instituição educativa, as professoras pesquisadas apontam que utilizam tanto os gêneros literários (livros literários, músicas, trava-línguas, parlendas, adivinhas) como os não literários (receitas) no trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto às crianças:

[...] livros para leitura [...], trabalhamos com receitas, [...] músicas, trava-línguas para explorar a verbalização das palavras e brincarem com a língua [...]. (P1 - Infantil V)

[...] parlendas, trava-línguas, brincadeiras de adivinhas [...] os portadores textuais: revistas em quadrinhos, jornais, revistas, e o mais encantador de todos, os livros de histórias infantis [...]. (P2 - Infantil V)

Trabalhamos com gênero textual, mas busco envolver textos animados [...]. (P5 – 2º ano)

Ao realizar ou indicar a leitura de um determinado gênero textual, a depender da faixa etária e dos conhecimentos das crianças, a professora viabiliza uma relação íntima e prazerosa, mobilizando a função simbólica e suscitando o desejo em compreender o sistema alfabético. Com isso, não basta organizar variados gêneros e disponibilizar às crianças na pretensão de que elas se envolvam e aprendam a ler. É preciso relacioná-los a práticas sociais experienciadas pelos meninos e meninas no cotidiano da instituição e no seu entorno, produzindo um sentido na leitura.

Quanto a finalidade da leitura, Leal e Melo (2006) citam que,

[...] as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. (P.41)

Ao ler um texto, tem-se uma intenção, muito embora este propósito nem sempre esteja relacionado ao gênero, como por exemplo: na leitura de um texto literário pode-se ler com o fim da fruição, mas também com

a intenção de conhecer mais sobre o estilo do autor, ampliar os conhecimentos sobre determinado tema ou auxiliar em um estudo.

Nesse processo, a professora desempenha papel preponderante em dialogar com as crianças sobre os seus interesses e propósitos, apresentando-as obras literárias e outros gêneros para a apropriação da leitura. No exercício da leitura, é crucial “[... levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra [...]]” (COSSON, 2019, p.60), além de fortalecer a vinculação entre as crianças e os textos (MAMEDE, 2006).

A leitura e a escuta habitual de gêneros textuais, fomentam a compreensão das ideias sobre o texto, favorecem a identificação de letras e outros sinais gráficos, aguçam a percepção de rimas e a direção da leitura, encorajam as crianças a opinarem e a exporem suas ideias. Ou seja, “[...] as crianças mergulham no universo dos textos trazidos pelo professor e vão se apropriando das características próprias de cada gênero, compreendendo as diferentes estratégias de leitura para diferentes textos” (DONDA *et al*, 2015, p. 94).

Fundamentalmente, a leitura não pode ser concebida com uma ação de pura mecanização de leitura de palavras ou da memorização de letras e sílabas (FREIRE, 2009). A instituição educativa precisa garantir experiências significativas às crianças, revendo suas concepções no que concerne às práticas de leitura para e com as crianças, pois elas demonstram interesse e curiosidade quando assumem uma postura de leitor, mesmo não sabendo ler convencionalmente; questionam a fidedignidade da leitura realizada pelo outro; realizam empréstimo de livros com frequência e conversam sobre os textos lidos.

Dentre os gêneros textuais utilizados como mobilizadores para despertar o interesse das crianças pela leitura, as professoras foram unânimes em ressaltar os gêneros literários como o “mais encantador de todos” (P2 - Infantil V). De fato, são textos em que as crianças se encantam e se envolvem pelas rimas proferidas, visualização das imagens, entonação da voz do leitor e outros aspectos; transportando-as a mundos imaginários.

Teberosky e Colomer (2003, p. 24) aludem possíveis aprendizagens das crianças com a leitura de textos literários:

As crianças aprendem a esperar mais tempo até sua vez de interagir, reconhecem a linguagem narrativa e podem até reproduzir a história que escutaram, fazem predições sobre a continuação da história, aprendem a prestar atenção, adquirem conceitos sobre o que está impresso, e imitam o modelo de leitor do adulto.

A literatura é uma aprendizagem escolar, por isso escolarizada. Não numa perspectiva didatizante, com sentido deturpado, inadequado, equivocado, mas partindo de uma concepção que amplie os conhecimentos das crianças, de modo que a leitura seja interessante para elas (SOARES, 2001). De acordo com esse mesmo pensamento, Cosson (2019, p.23) reitera essa prática social como de responsabilidade da escola e que a questão a ser superada “[...] não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.”

Com base nos diálogos, podemos questionar: que tipos de gêneros textuais selecionar para leitura com e para as crianças? Como realizar a leitura dos textos com e para as crianças? Em que espaços realizar a contação de história? Como organizar o ambiente?

Alarcão (2011, p. 62) nos indica que “[...] a capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem. Pela questionação tudo é susceptível de vir a ser mais bem compreendido, mais assumidamente aceite ou rejeitado”. Destarte, as indagações são pertinentes para que a professora reflita sobre sua ação pedagógica e oportunize contextos leitores significativos às crianças.

Contributos das ações pedagógicas para processo de formação do leitor

O processo de formação do leitor se inicia desde o contato do bebê com as cantigas de ninar; seguidas pela experiência de escuta de textos literários e não literários, leitura de imagens; chegando ao domínio das relações grafemas e fonemas e realização da leitura fluente de variados textos.

As crianças nas experiências com múltiplos gêneros textuais que sejam significativos para elas, ampliam sua compreensão acerca do texto lido e desenvolvem um poder de argumentação e de criticidade em favor da sua opinião. A educadora colombiana Reyes (2012, p.28) pondera que “precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, [...] para favorecer uma educação sentimental [...] [e] empreendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”.

Na formação de crianças desejosas a se aventurarem pelo mundo da leitura, é preciso assegurar cotidianamente atividades sistemáticas e contínuas, valorizando as escolhas dos textos feitas por elas.

No que concerne ao contato das crianças a variados gêneros textuais, a professora (P1 - infantil V) diz que proporciona essa relação por intermédio de

[...] livros para leitura e contação de histórias, propomos que as crianças nos recontem as histórias, trabalhamos com receitas, explorando a leitura e a preparação das mesmas, escuta de músicas, trava-línguas para explorar a verbalização das palavras e brincarem com a língua [...].

As experiências com a leitura a serem possibilitadas às crianças no contexto escolar, precisam ser intencionalmente planejadas pela professora. Para isso, conforme pondera Alarcão (2011, p. 55), “[...] não basta boas intenções. É preciso saber como se pode ser mais reflexivo [...]”, sendo a escuta ativa dos interesses e das necessidades dos meninos e das meninas um aspecto imprescindível para repensar as ações pedagógicas e reconhecer a criança enquanto protagonista no seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma organização pedagógica que vai para além da definição de determinados gêneros textuais a serem contemplados em cada mês ou de um trabalho centrado nas datas comemorativas, mas que leva em conta o real contexto, o sentido e o significado para as crianças.

A instituição educativa pode incorporar em suas práticas cotidianas a leitura individualmente, em dupla ou em pequenos grupos, mesmo para e com as crianças que ainda não leem convencionalmente; criando estratégias para que elas leiam os textos que mais lhes agradam; conversem sobre os textos lidos e compartilhem suas histórias preferidas. Mamede (2006, p. 91), discorre que “se a professora conseguir desenvolver esta prática cotidiana de ler livros para seus alunos, compreenderá que não há a dependência de recursos extras para garantir a leitura destes livros aos seus alunos [...]”.

A professora supracita complementa que “[...] essas práticas [de leitura], levam à formação do pequeno leitor” (P1 - infantil V), pois o adulto é uma referência de leitor para as crianças que, conseqüentemente, observam a postura corporal do adulto, a entonação da voz, o modo como utilizam o texto e suas expressões. A partir dessa relação aproximada entre leitor, texto e ouvinte, as crianças assumem uma atitude imitativa, reproduzindo um comportamento leitor diante os seus pares e adultos achegados.

No tocante à interação, que compreende a relação entre as crianças, crianças e adultos, crianças e textos literários e não literários, a professora (P2 – infantil V) indica que,

[...] as rodas de conversa são atividades muito oportunas para o desenvolvimento da leitura, nas brincadeiras cantadas, [...] os momentos de contação.

De fato, a experiência na roda de conversa é uma ocasião oportuna às crianças verbalizarem os seus sentimentos após a escuta de um determinado enredo; conhecerem ou anunciarem os autores e as histórias preferidas; comunicarem a sua interpretação relacionando ou não com fatos vividos e ampliarem o seu repertório sociocultural. Porém, a leitura também pode perpassar em outros momentos da rotina das crianças na instituição a depender dos interesses expressos por elas ou a partir da observação da professora às necessidades dos meninos e meninas.

A respeito da escuta de histórias, Brandão e Rosa (2011, p.39) indicam que

[...] as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo o seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com as histórias e seus impactos na infância.

Considerando a premissa de que a leitura literária impacta na formação humanizadora, vale enfatizar que as experiências vividas pelas crianças reverberam por toda a sua vida, registrando marcas no subconsciente dos meninos e das meninas, acarretando ou não no aprendizado da leitura e na formação leitora relevante à vida. Reyes (2012, p.81) informa que “especialmente nos tempos difíceis, a literatura ajuda a processar aquilo que não se pode suportar na vida real e permitir ir avançando lentamente na interpretação: aventurar-se mais longe, mais longe [...]”. Contudo, a instituição escolar, precisa urgentemente, assentir que a leitura também tem a ver com sentimentos.

Com relação às estratégias para aguçar o interesse das crianças, a professora (P3 – 1º ano) diz que realiza

[...] roda de conversa com contação de história, leituras em duplas, individuais, visitação a biblioteca, escolhas de

livros para ler com a família no final de semana, sempre protagonizando os alunos e tornando esses momentos prazerosos.

Na exemplificação de algumas possibilidades de como abordar a leitura, a professora evidencia a participação da família nesse processo, podendo ser ampliado com as idas na instituição para ler para o agrupamento de crianças, recitar brincadeiras cantadas do período da sua infância, falar da leitura de textos que lhe marcou e fazer empréstimo de livros. Assim, a relação estabelecida entre instituição escolar e família favorece a construção dos vínculos entre essas duas instâncias sociais e fortalece a corresponsabilidade de ambas no acolhimento das crianças, pois como bem retratado no provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Acerca do papel ativo das crianças na sua formação leitora, a professora aludida revela reconhecer as potencialidades e valorizar a participação delas. Mais para assegurar que as crianças sejam sujeitos atuantes e protagonistas no seu processo de aprendizagem, é imprescindível que a instituição escolar considere “o que”, “para que” e o “como” na organização e no desenvolvimento da prática docente. Em conformidade com Alarcão (2011, p.34), “[...] o professor, tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva”.

Nesse intuito, as indagações feitas a si e aos pares provoca a professora a conhecer as crianças e a repensar o seu saber e fazer pedagógico, tais como: de que modo deve-se utilizar o livro literário no momento da contação ou na leitura de história? Em que momento deve-se realizar pausas na leitura? Quais as possíveis perguntas a fazer às crianças? Como organizar e disponibilizar o acervo literário às crianças? Como promover a interação entre as crianças, crianças e adultos, crianças e textos?

As perguntas instigam a professora a refletir sobre a sua prática pedagógica, a replanejar os contextos investigativos e fortalecer o processo de apropriação da leitura pelas crianças. Desse modo, Freire (2009, p.71) nos diz que “precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.”

Segundo a professora (P4 – 2º ano), as crianças são encorajadas e incentivadas a ler mediante,

[...] conto, desenhos, leitura colaborativa, perguntas sobre o texto para processo de compreensão da leitura,

a leitura com pausa, fazer com que o aluno produza inferências, faça previsões [...].

Nesse íterim, espera-se que as crianças vivam situações significativas na instituição educativa que as estimulem a ler com prazer, alargando suas experiências leitoras. Assim, fica evidente que a leitura literária é um dos possíveis caminhos para conhecer e apropriar-se de narrativas, como também, para o aprendizado da leitura e o desenvolvimento holístico dos meninos e das meninas.

Reyes (2010) explicita que,

[...] a criança, ao mesmo tempo que escuta histórias cada vez mais complexas, lê nas entrelinhas que a leitura é um ato de encontro que faz valer a pena deixar de lado outras tarefas urgentes da vida cotidiana e ao qual continua sendo convidada, especialmente quando certos obstáculos passageiros da decodificação parecem interpor-se entre ela e seus livros prediletos (P.85/86).

Portanto, é fundamental que a instituição educativa desperte para a preponderância do real significado atribuído ao trabalho pedagógico com a leitura literária; o reconhecimento da necessidade cotidiana em estabelecer uma relação íntima entre as crianças e os textos literários; a reorganização do acervo literário e dos ambientes propícios para a realização e incentivo à leitura. Diante essas práticas pedagógicas, deve-se considerar o sentido e o significado do texto para as crianças; reconhecer a capacidade delas na realização da leitura, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente; valorizar as escolhas literárias feitas pelos meninos e meninas; potencializar a comunicação dos argumentos, opiniões e ideias; e, assegurar a participação delas nas vivências com a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição educativa consiste em um ambiente formal de educação onde as crianças têm a possibilidade de aprender a ler (como também, a escrever e outras aprendizagens). Mais antes mesmo do seu ingresso nesse espaço, os meninos e as meninas vivenciam experiências relacionadas a leitura no contexto familiar, como: ouvir uma contação ou a leitura de histórias, uma melodia para dormir ou ser acalentado etc.

Adentrando ao ambiente escolar, para dar conta dessa complexa aprendizagem que é a leitura, os variados gêneros textuais precisam

compor o cotidiano das crianças na instituição educativa desde a primeira infância. Sendo necessário conhecer as especificidades de cada agrupamento, os interesses de cada crianças e as suas necessidades leitoras.

No processo de apropriação da leitura, que não ocorre por acaso, o educador exerce o papel de mediador na relação íntima entre a crianças e os gêneros literários e não literários, levando em consideração o planejamento pedagógico, as intervenções adequadas, a escuta atenta das ideias das crianças e a organização dos ambientes.

A instituição educativa sendo o espaço que fornece ambientes de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, o trabalho com a leitura não pode ser secundarizado. Para esse propósito, as professoras dão ênfase à variedade de gêneros textuais; à importância do conhecimento dos interesses das crianças; e, à relação das crianças com os pares, adultos e o texto.

As professoras reconhecem a relevância do trabalho pedagógico com os variados textos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil e nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental, quando citam as parlendas, trava-línguas, contos, poemas e outros.

Vale destacar que o gênero textual a ser explorado precisa fazer sentido para a crianças, estar de acordo com uma real necessidade, rompendo com uma ideia equivocada de que somente a professora é a responsável por essa escolha. É muito comum a crianças ler, juntamente com a professora, uma receita culinária e produzi-la. Contudo, podemos questionar: de onde partiu a ideia? Como as crianças participaram da escolha do gênero textual? Como o texto foi abordado com as crianças? Qual o grau de envolvimento das crianças? Qual a implicação dessa experiência na vida das crianças?

Ao questionar a sua ação pedagógica, a professora tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, deixar de ser o centro na tomada de decisões, potencializando o protagonismo dos meninos e das meninas.

Dentre os gêneros textuais mencionados pelas professoras, a literatura infantil é vista como *“o mais encantador de todos”* (P2 – infantil V), pois todos os elementos condizentes ao referido gênero, como o enredo da história, as ilustrações, bem como, a entonação da voz, envolvem as crianças em situações imaginárias, despertam o seu interesse em ler e ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desde a primeira infância, *“tornando esses momentos prazerosos”* (P3 – 1º ano).

Como bem apontado pelas professoras, para a definição do gênero a ser explorado junto às crianças precisa-se atentar aos interesses dela,

assim como, o seu envolvimento nas atividades. “As crianças mobilizadas em vários aspectos” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.39), têm a possibilidade de vivenciarem ricas aprendizagens.

Daí que a proposta didática pedagógica no que corresponde à leitura, não se resume as ações desenvolvidas nas sextas-feiras, na ocasião da sobra de tempo, ancorada em uma concepção de ensino mecanizada e descontextualizada que enaltece uma linguagem em detrimento de outras. É um processo complexo que requer intencionalidade pedagógica, significatividade e continuidade.

Outro fator preponderante apontado pelas professoras é a organização das crianças nos momentos de leitura - individual, em duplas, pequenos grupos, coletivo, buscando viabilizar a relação entre as crianças, crianças e adultos, crianças e texto; valorizar o papel da família no compartilhamento dessa atividade e potencializar o protagonismo das crianças na escolha e decisão do texto.

A partir das ideias das professoras pesquisadas, podemos reiterar o papel imprescindível da instituição educativa em desenvolver ações pedagógicas que favoreçam a leitura de textos literários e não literários para assegurar a formação de crianças leitoras desde a primeira infância. Além do mais, a professora precisa refletir sobre o seu saber e fazer pedagógico para envolver as crianças na leitura de textos.

De modo conclusivo, a professora é a mediadora do processo de aprendizagem da leitura e na formação leitora das crianças com os variados gêneros textuais; tanto os gêneros literários quanto os não literários contribuem para o processo de apropriação da leitura pelas crianças; os textos precisam perpassar o cotidiano das crianças na instituição educativa e fazer sentido para elas.

Apesar disso, não pretendemos esgotar esse diálogo com essa reflexão.

Certamente, faz-se necessária a realização de outros estudos para aprofundamento de elementos relacionados ao tema, como: a ampliação do olhar sobre o tempo destinado a leitura de gêneros literários e não literários na instituição educativa e a qualidade dessa prática pedagógica para a formação leitora e humanizadora desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.) **Ler e escrever na Educação infantil: discutindo práticas pedagógicas.** – 2. Ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. **Concepções de leitura e suas implicações pedagógicas.** In Alfabetização: o quê, por quê e como. – 1. ed. – São Paulo : Summus, 2021.

CORSINO, Patrícia. *et al.* Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In BRASIL. **Criançass como leitoras e autoras /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC / SEB, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed., 9ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

DONDA, Beatriz. *et al.* **“Mas eu não sei ler!”:** refletindo sobre o ensino de leitura. In GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta Lima de. (Orgs.) Como Alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais. – Campinas, SP : Papyrus, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler :** em três artigos que se completam. – 50. ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Reis Melo. **Planejamento do ensino de leitura:** a finalidade em primeiro lugar. In BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (Orgs.) Práticas de leitura no ensino fundamental. – Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social :** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ : Vozes, 2016.

MAMEDE, Inês. **Literatura Infantil na escola pública:** necessária e possível. In: DELACOURS-LINS, S.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.) **Linguagens, Literatura e Escola.** – Fortaleza: Editora UFC, 2006.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. 1. ed. – São Paulo : Global, 2010.

_____. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio; São Paulo : Editora Pulo do Gato, 2012.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: ROSING, Tânia; BECKER, Paulo. Ensaio. Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. **Leitura, compreensão e interpretação de textos**: letramento no ciclo de alfabetização. In: Alfabetrar : toda criança pode aprender a ler e a escrever. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2021.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre : Artmed, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente** : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª. ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.051

ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

MANUELA PIRES WEISSBOCK ECKSTEIN¹
MARIA JULIA CAMARGO ARRUDA²
MAGALI MARIA JOHANN³

RESUMO

Levando em consideração que as crianças estão integradas a uma sociedade letrada, acredita-se que as mesmas estão expostas à leitura e à escrita de maneira frequente. Nesse sentido, algumas pesquisas colaboram para uma discussão sobre como a Literatura Infantil contribui para as práticas de alfabetização e letramento durante a pandemia do Covid-19, especialmente no contexto do isolamento social. Soares (2000), Abramovich (1997) e Annie Rouxel (2013), tornam-se referências para essa discussão, que buscou responder a seguinte questão: diante da pandemia do Covid-19 e do isolamento social, qual foi a contribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental? Para conhecer as possíveis respostas a esse questionamento, utilizamos uma abordagem do tipo qualitativa e de caráter bibliográfico. Foram utilizadas as entrevistas (com perguntas do tipo abertas) com professores que trabalharam no ano de 2020 e 2021, atuando como docentes do primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas no município de Pitanga/PR. Percebeu-se que durante o período de pandemia do Covid-19, as escolas passaram a adotar estratégias diferentes para se manter conectados com os estudantes, medidas estas, que ocorreram por

1 Doutora pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;

2 Graduada pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, coautor1@email.com;

3 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá- UEM, magalimariajohann@yahoo.com.br ;

meio do espaço virtual, no modelo remoto. Emerge dos dados coletados, a constatação de que os professores alfabetizadores tiveram que selecionar obras literárias de grande interesse para as crianças, à medida que as liam e as experimentam como elementos da prática alfabetizadora. Percebeu-se que com a literatura, o docente deveria pensar em estratégias que pudessem proporcionar, mesmo remotamente, experiências para a construção da identidade das crianças com suas famílias e as novas percepções de mundo.

Palavras-chave: Prática docente, Literatura Infantil, Sujeito Leitor, Alfabetização e Letramento.

INTRODUÇÃO

Considerando que as crianças fazem parte de uma sociedade letrada, pressupõe-se que as mesmas tenham contato frequente com a leitura e a escrita, seja em maior ou menor intensidade. Soares (2000) afirmou que o processo que envolve uma criança a se tornar letrada faz parte de um movimento que cria condições de perceber as situações que estão à sua volta, que vão da autonomia de seus pensamentos a uma visão de mundo mais ampliada. Crianças que leem e têm contato com livros, aprendem melhor, desenvolvem a imaginação, a criatividade e compreendem diferentes situações. Assim, adquire cultura, conhecimentos e valores, o que as inclui no mundo oral e escrito.

Com a pandemia do COVID-19 e o isolamento social, novas práticas que inserem a leitura no universo das crianças, foram necessárias. Nas escolas, mesmo com aulas do tipo remotas, um plano que investigasse o que estava se consolidando neste novo cenário, foi imprescindível.

O cenário de pandemia do COVID-19, certamente trouxe um grande desafio para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o processo de alfabetização das crianças. Como sabemos que fazer uso da literatura é uma necessidade indispensável ao desenvolvimento oral e intelectual da criança, reconhecer a relação entre letramento e literatura, pressupõe compreender os envolvidos em um processo que dê voz às vivências dos alunos. Isso demonstra que precisaríamos, enquanto pesquisadoras, olhar para as crianças em processo de alfabetização, durante o isolamento social e os professores alfabetizadores, nos processos que estavam se constituindo. Assim, nos propusemos a investigar como se travaram as relações entre o uso da literatura infantil, as práticas dos professores alfabetizadores e o retorno das crianças sobre o que estavam aprendendo, em um movimento atípico.

Diante destas indicações, buscou-se responder a seguinte questão: diante da pandemia do COVID-19 e do isolamento social, qual foi a contribuição da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Assim, esta pesquisa buscou responder o problema de pesquisa a partir das seguintes ações: a) contextualizar os desafios da educação em tempos de pandemia do Covid-19 e de isolamento social no Brasil; b) verificar em que medida a literatura infantil contribuiu no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, mesmo no formato de aulas remotas; c) analisar práticas de uso da literatura infantil de professoras que atuaram no

primeiro ano do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas do município de Pitanga/PR, nos anos de 2020 e 2021; d) analisar como as práticas de literatura infantil pesquisadas puderam contribuir no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Neste sentido, uma pesquisa que referencia as novas relações constituídas em um contexto pandêmico, podem indicar novas formas de tratar as linguagens, mesmo em um movimento de pós-pandemia.

Os estudos de Soares (2000), Abramovich (1997) e Annie Rouxel (2013), sustentam nossas discussões sobre como a literatura infantil pode contribuir no processo de alfabetização e letramento. De forma geral, Soares (2000) traz uma discussão sobre o processo que a criança passa para se tornar letrada, considerando que elas já fazem parte de uma sociedade com essas características, o que pressupõe que as mesmas tenham contato frequente com a leitura e a escrita. Já os estudos de Abramovich (1997), afirmam a importância da literatura no que cerne a formação integral de qualquer criança, que ao ouvir e contar histórias, ela amplia a expressão de ideias e pensamentos. Rouxel (2013) nos ajudou a pensar e discutir os aspectos metodológicos do ensino da literatura, entendendo e pensando a leitura e a escrita, o ensino da literatura, a formação dos professores e diferentes métodos de ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, utilizou como instrumento de pesquisa, entrevistas (com perguntas do tipo abertas) a professores que trabalharam no ano de 2020 e 2021 como docentes no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares do município de Pitanga/PR. Para a investigação, utilizamos o Google Forms para verificar diferentes práticas de uso da Literatura Infantil em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante a pesquisa, utilizamos o termo “A”, “B”, “C”, “D” e “E” para nos referir a estes professores entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo desta seção dá-se no intuito de discutir desafios enfrentados por professores alfabetizadores, durante o isolamento social causado pela pandemia do COVID-19, em que destacamos, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais, cinco categorias que traduziram como

diferentes práticas didáticas foram pensadas, planejadas e executadas durante os anos letivos de 2020 e 2021, nas aulas de formato remoto.

Com a pandemia do COVID-19, no final do ano de 2019, a maioria das escolas adotaram diferentes formas para manter o vínculo com as crianças e suas famílias, o que desencadeou a organização de diferentes estratégias. O vínculo com as atividades de ensino era premissa necessária para pensar nas novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico.

Quando indicamos o conceito de tempo e espaço das práticas pedagógicas, nos referimos a uma nova organização da rotina e da sala de aula. Os professores tiveram de criar estratégias para potencializar experiências de ensino que fizessem com que o vínculo se tornasse o primeiro elemento das aulas, o de interação, mesmo que virtual. Assim, o conceito de sala de aula física também mudou. O espaço virtual das escolas municipais e particulares em que os professores entrevistados estavam vinculados, foi o aplicativo Whatsapp. Nele, a coordenação pedagógica da escola criou grupos das turmas, em que as famílias estavam vinculadas por meio de um número de celular, do pai, da mãe ou de um responsável pela criança.

Levando em conta o novo conceito de tempo e espaço das aulas no formato remoto, compreender a necessidade de contemplar uma sequência didática que levasse em conta esses dois conceitos, foi primordial para que se reconhecesse a realidade de uma determinada turma de alunos. Pelo que observamos, durante as entrevistas, os docentes se colocaram em uma posição que levava em conta um olhar sensível à criança, reconhecendo suas particularidades de aprendizagem e como sujeitos ativos deste processo.

O ensino remoto emergencial se constituiu como um movimento que mudou a rotina da escola, de professores, das famílias e dos alunos, bem como de toda a estrutura didático-pedagógica das escolas. À época, o objetivo centrou-se em fornecer acesso temporário a professores, alunos e suas famílias, materiais didáticos e conteúdo que poderiam, de certa forma, minimizar algum tipo de efeito negativo no desenvolvimento das crianças. Segundo Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 14), “[...] o termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico que outrora era presencial e, [...] temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade”. Todo este cenário trouxe, certamente, um grande desafio para os professores alfabetizadores, principalmente nas atividades de

vínculo sócio emocional e aqueles ligados ao processo de aprendizagem das crianças pequenas.

Durante os anos letivos de 2020 e 2021, como já mencionamos, organizamos entrevistas com professores para investigar sobre as práticas realizadas durante o isolamento social e as aulas no formato remoto. Entrevistamos cinco docentes de escolas públicas e privadas do município de Pitanga/PR⁴ a partir de um formulário com perguntas que nos direcionaram a investigar: a) durante a pandemia do COVID-19, quais foram os maiores desafios nas práticas de alfabetização e letramento? b) que práticas foram propostas, no formato remoto e que se utilizaram da Literatura Infantil? c) qual foi a relação entre o conceito de leitura *versus* o de contação de histórias durante as aulas remotas?

Para dar conta de uma análise mais criteriosa dos dados levantados, indicamos essas questões em categorias de análise.

Desafios na mediação do conhecimento em pleno isolamento social: o que disseram os entrevistados?

A primeira categoria analisada, esteve centrada em *observar os desafios enfrentados pelos professores no que tange a mediação do conhecimento com as crianças pequenas, principalmente em meio a uma mudança drástica de tempo e espaço das práticas pedagógicas. Como seria possível, mesmo no formato remoto, observar as dificuldades enfrentadas pelas crianças?*

A tradução desta primeira questão, trouxe uma preocupação diária dos professores, principalmente quanto ao planejamento das práticas didáticas. No contexto da alfabetização, principalmente em um formato de aulas remotas, a entrevistada C relatou que “[...] a falta de conhecimento do educador, prejudica o desenvolvimento da criança. Um professor alfabetizador precisa estar em constante formação, pois desta forma, ele tem maior facilidade neste processo [...]”.

Partindo da compreensão de que a turma de alunos é formada pelo aspecto da heterogeneidade, devido às necessidades biológicas, sociais, psicológicas, históricas e culturais de cada aluno, também nos foi indicado nas entrevistas, que como professores alfabetizadores, o momento de isolamento social mostrava que seria necessário envolver as crianças

4 Os cinco professores entrevistados, mencionaram durante a entrevista, que entre 2020 e 2021, alguns deles já tinham experiência na docência como professores alfabetizadores, e outros, estavam tendo, pela primeira vez.

em atividades de acolhimento. Este tempo, diferenciado, também se concretizou em um *novo formato da rotina*, que foi pensado em proporcionar para as crianças um sentido de organização, uma vez que mesmo em aulas presenciais é preciso este direcionamento para compreender a questão de tempo e das atividades que devem ser realizadas.

A rotina pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças (MANTAGUTE, 2008, p. 5).

Além disso, Mantagute (2008) afirma que a rotina também deve ser considerada uma forma de assegurar que a repetição das ações cotidianas, sinaliza às crianças, momentos importantes do seu dia a dia. Ou seja, a repetição de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos, pois saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas grandes ou pequenas (MANTAGUTE, 2008). Para além destas questões, consideramos que a criança se apropria do conceito de organização espaço-temporal, o que a dispõe a pensar sobre como o tempo e o espaço se organizam para as diferentes situações que ela precisa vivenciar no cotidiano da escola. No espaço escolar físico, Dias (2010) nos diz que a ideia central da rotina é que

[...] as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (DIAS, 2010, p. 13).

Mesmo de forma virtual, a rotina foi um elemento fundamental para garantir que as famílias estivessem envolvidas com a escola, de uma forma que nunca tinham se envolvido. A rotina, neste caso, definiu como as situações de aprendizagem deveriam ser organizadas e trabalhadas com diferentes professores, principalmente em classes de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Esta questão se demonstrou na fala de um dos professores entrevistados. Para além da organização de uma rotina de estudos, seria necessário: “[...] entender a criança, suas particularidades e respeitar isso” (ENTREVISTADO B, 2020), pois mesmo em um momento de grandes mudanças nas práticas de ensino, mediadas pelo uso de recursos e

interfaces digitais no formato remoto, se tornou necessário conhecer as particularidades de cada aluno e criar estratégias para ajudá-los no seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Ou seja, isso indicou na fala dos entrevistados que seria necessário ver para além da rotina esquematizada. Era preciso estar atento às entrelinhas: a consciência e o entendimento das famílias sobre isso e o comprometimento em poder ajudar seus filhos em todo este processo.

O desenvolvimento cognitivo da criança a que nos referimos com tamanha preocupação, assim como a dos entrevistados, centra-se na evolução dela perante o processamento das informações do cérebro, ou seja, conforme a criança vai crescendo biologicamente, vai adquirindo cada vez mais capacidade de fixar tais conhecimentos e aplicá-los nas situações vivenciadas no seu cotidiano. Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. O teórico afirma que a aprendizagem das crianças ocorre por conta das interações sociais no ambiente em que ela está inserida.

Para além do desenvolvimento cognitivo, os entrevistados também indicaram que o aspecto sócio emocional era um elemento que estava os desafiando durante as aulas. As contribuições de Vygotsky (1988) nos fazem compreender que as emoções, como funções psicológicas superiores e centralizadas, passíveis de desenvolvimento a partir das interações de um sujeito com o outro, tinham que ajudar os professores a estabelecer um processo psicológico que levasse em conta as experiências que as crianças estavam vivenciando naquele momento.

As habilidades necessárias para a compreensão e o gerenciamento das emoções, de acordo com o desenvolvimento do autoconhecimento, empatia e interações com os demais sujeitos, são pré-requisitos do desenvolvimento socioemocional. Neste sentido, práticas, mesmo que remotas, deveriam proporcionar à criança experiências que fizessem entender as particularidades de cada uma delas. Desta forma, seria possível fazer com que as crianças, mesmo pequenas, assumissem papéis que fizessem elas vivenciar ações que pudessem contribuir para a saúde física, psicológica e emocional, mesmo em um momento em que o contato físico e presencial com os professores e os colegas, não poderia ser realizado.

Para além dos desafios apontados até o presente momento, um docente também pontuou sobre *lacunas na sua formação acadêmica que, durante o isolamento social, precisavam ser revistos*. Segundo o entrevistado C (2020), a falta de conhecimento do educador em relação a aspectos didáticos e pedagógicos, poderia prejudicar o desenvolvimento

da criança, principalmente em um momento de isolamento social e com aulas no formato remoto. Neste sentido, todos indicaram que as práticas de alfabetização e letramento estavam atreladas a repensar e estudar novas formas de criar e propor intervenções didáticas que fizessem sentido às crianças, mesmo com o uso de livros didáticos.

A Entrevistada B (2020) destacou outro desafio. Segundo ela, a falta de contato visual e físico com as crianças, fez com que houvesse inúmeras dúvidas sobre as dificuldades que os alunos poderiam apresentar. Relatou que esta questão também esteve centrada em organizar um diagnóstico sobre o que o aluno estava aprendendo a partir do que estava sendo proposto. Um dos elementos que dificultava, segundo a entrevistada essas questões apontadas, é que no caso dela, não conhecia pessoalmente estas crianças.

Outro ponto destacado pela entrevistada C (2020), foi a falta de acesso à internet e a celulares que comportassem fazer o download de inúmeros arquivos enviados pelo professor aos alunos. Essas questões também foram apontadas pela Entrevistada D (2020), que manifestou sua preocupação quanto à desigualdade social, questão que ficou ainda mais evidenciada durante o isolamento social. Neste sentido, seu maior desafio foi de manter contato com seus alunos por meio dos recursos digitais, impedindo o estabelecimento de uma rotina para a realização e retorno das atividades. Outro desafio apontado pela professora, foi a falta de tempo dos pais em acompanhar seus filhos na realização das inúmeras atividades propostas.

A Entrevistada B (2020) trouxe uma outra questão importante: para seguir o sistema apostilado, adotado pelo município, a rotina foi toda guiada para a execução das atividades indicadas semanalmente pela professora regente e as auxiliares. Mesmo assim, outros recursos digitais eram incluídos, como o link de vídeos do Youtube, principalmente de contação de histórias.

Práticas pedagógicas e a Literatura Infantil: mesmo no formato remoto, o que foi possível planejar e colocar em prática?

A segunda categoria que elencamos, esteve centrada em analisar *quais foram as práticas propostas pelos professores alfabetizadores e que utilizaram a literatura infantil*. Elencamos abaixo, algumas práticas registradas durante a coleta de dados.

A Entrevistada A (2020), mencionou que uma prática recorrente de suas aulas *online*, via Google Meet, era contar histórias para depois as crianças recontarem. Já a Entrevistada C (2020), relatou que iniciou o ano letivo com uma sondagem para a partir dela, trabalhar com as propostas do livro didático e incluindo o envio de livros de histórias para que as crianças pudessem manusear e fazer tentativas de leitura. Ela também disponibiliza fichas de leitura aos pais, no privado do WhatsApp, pois não era uma atividade obrigatória. O uso da sondagem possibilitou ao professor, diagnosticar as hipóteses de escrita de cada aluno durante a etapa de alfabetização, mesmo no formato remoto. E isto incluiu também práticas de leitura por parte das crianças que eram enviadas por vídeos feitos pelos pais.

Alguns entrevistados relataram que fizeram práticas de contações de histórias de diferentes formas, gravando vídeos e postando na plataforma Youtube. Em alguns momentos, quando a aula era *online*, via Google Meet, o professor solicitava para cada aluno pegar objetos em casa para contar histórias, cantigas e músicas.

Este processo exigiu dos professores alfabetizadores, selecionar obras literárias que despertassem um interesse significativo na hora das crianças lerem e fazerem suas tentativas. Isto, de certa forma, estaria ligado ao entendimento de que com a literatura, seria possível proporcionar às crianças, uma lição de vida imaginária e a construção de sua identidade que, segundo Abramovich (1997), isso pode ser traduzido quando as crianças reconhecem suas próprias dificuldades e aprendem a lidar com elas, o que as ajuda a compreender que são parte integrante do mundo que as cerca.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Para além dessas questões, o maior desafio dos professores entrevistados esteve centrado em reconhecer como a literatura infantil poderia potencializar a *competência linguística* e a *compreensão leitora*, aspectos que estão intimamente ligados ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, principalmente durante o processo de alfabetização.

Compreender a competência linguística e estimular a compreensão leitora, faz com que as práticas de literatura infantil reforcem aspectos que levem em consideração diferentes estratégias que levem as crianças

pequenas a se tornarem mediadoras da leitura. Isto, de certa forma, dá voz às discussões desta segunda categoria de análise, pois podem ampliar o olhar do professor, principalmente em ajudar as crianças a designar contextos, objetivos, conteúdos e intencionalidade textual.

Seria possível que os professores entrevistados pensassem que suas práticas precisariam estar ligadas a estes dois conceitos, antes de escolher uma determinada obra para ler ou contar, ou mandar para que as crianças tivessem acesso ao livro físico?

Antes de discutirmos a competência linguística, neste caso, é preciso avançarmos no conceito de compreensão leitora. No relato dos entrevistados, perguntamos sobre suas práticas alfabetizadoras e o uso da literatura infantil no formato remoto. Mas o que pontuamos aqui, serve para as práticas presenciais ou remotas e virtuais.

Segundo Kleiman (2013), tanto o texto quanto o leitor, estão envolvidos no processo de compreensão leitora, ou seja, o texto no seu papel de objeto linguístico e cultural, que porta um significado, enquanto o leitor, com suas capacidades cognitivas, experiências e saberes. Além destes elementos, há um outro que se caracteriza como um dos mais importantes dentro da capacidade de compreensão leitora: a atividade de leitura. Esta, elaborada dentro de um determinado local e tempo, é dotada de determinados objetivos e propósitos que variam de acordo com o espaço e tempo.

Assim, na execução das atividades de leitura, é importante ressaltar que o professor deve auxiliar o aluno a compreender o conteúdo do texto, fazendo com que o mesmo tenha objetivos claros, ativos e dotado de estratégias de compreensão, ou seja, é preciso fazer com que o leitor se torne autorregulado. Isto significa que é necessário entender o que se lê, a fim de que isso faça o sujeito se conectar à sua realidade. Desta forma, um leitor autorregulado é aquele que utiliza a leitura para ter um impacto positivo em sua vida, transformando e ampliando o seu vocabulário, bem como ampliar suas experiências e visão de mundo.

Para além de uma compreensão leitora, é importante fazer com que as crianças desenvolvam uma competência linguística, que é a capacidade do usuário da língua em produzir e entender as diversas sequências e significados que determinada leitura se refere, sequências estas que chamamos de sentença, enunciados ou frases, que são escritas e produzidas dentro de uma determinada regra e escritura (TRAVAGLIA, 2011).

Ávila e Bohn (2020, p. 11) avançam em discussões importantes a partir da defesa de Travaglia (2011): a capacidade de “identificar se uma frase pertence ou não à sua língua materna em um processo natural, mesmo

que nunca tenha estudado certas características da língua”, trata-se de uma competência linguística, ou seja, um conjunto de regras que permite ao sujeito emitir e reconhecer frases, bem como fazer o julgamento sobre a formação destas.

Neste contexto, defende-se que a competência linguística é um campo derivado da gramática da língua, a qual o falante está internalizado. Este conceito originou-se na teoria gramatical gerativa e é aplicado ao ensino da gramática, que visa ampliar a competência linguística, juntamente com outras competências como a textual, comunicativa e discursiva (PERINI, 1976).

Assim, para além da leitura ou contação de uma determinada história, é preciso fazer com que os alunos tenham experiências para ampliar a sua competência linguística. O professor deve oferecer, além de uma interação com vários gêneros textuais, criar atividades que façam com que haja uma certa aquisição de signos e suas formas, bem como combinações e aplicabilidade em diferentes contextos.

Portanto, pudemos observar que os maiores desafios enfrentados pelos professores entrevistados, se concentraram em reconhecer como a literatura infantil pode ajudar no desenvolvimento de certas competências de linguagem e compreensão da leitura, elementos estes, que estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, especialmente no processo de alfabetização e letramento.

A relação entre leitura *versus* contação de histórias durante as aulas remotas: discussões necessárias

A terceira categoria discutida, esteve centrada em compreender a relação entre leitura *versus* contação de história, nas práticas de alfabetização e letramento.

De acordo com Coelho (1987), a literatura infantil tem como objetivo servir como agente de transformação, seja no momento da relação entre o leitor e o livro, ou até mesmo entre o leitor e o narrador. O livro se torna elemento transformador dessa relação, quando é apresentado com sentido e criador de experiências de conhecimento (COELHO, 1987, p. 02). Portanto, a literatura infantil é capaz de levar às crianças as melhores vivências para ampliar a imaginação, melhorar o seu conhecimento e a sua relação com o diferente, é uma forma de se identificar com o texto, elaborando novos conceitos e valores sociais (COELHO, 1991, p. 35).

Há diferença entre leitura e contação de história. Segundo Kleiman (1993 apud MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p. 82),

“[...] as práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário”.

A fala de Kleiman (1993) traduz o discutido por Bakhtin (1986, p.93). O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, seu significado em uma enunciação particular. Trata-se de perceber o seu sentido e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

Para compreender a ação da contação de história, é necessário observá-la enquanto uma estratégia de ensino, que ajuda a despertar a imaginação, além de criar possibilidades de uso da comunicação em suas diferentes vertentes. Além disso, a contação de histórias tem uma característica lúdica, pois pode ser apresentada com materiais didáticos diversos, a partir de brincadeiras, danças e músicas.

A ludicidade na contação de história representa trabalhar com elementos imaginativos e que fazem a criança reconhecer o enredo, as ações dos personagens, suas emoções. Isso, de certa forma, está ligado ao princípio da representação.

Se a criança brinca, ela também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que lhe estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura (VILLARDI, 1999, p. 81).

A representação do livro, da história, do sujeito que conta a história, dos materiais que se utiliza, criam uma dimensão que caracteriza o sentido do termo “lúdico”. Passos (2013) discute que o

[...] termo lúdico é apresentado de modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra jogo. Desse modo, ao compreendermos a remissiva temos a compreensão de jogo definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência

daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra (PASSOS, 2013, p. 43).

Portanto, o lúdico desenvolve a visão de mundo da criança, oportuniza descobertas e potencializa a criatividade. Todos esses elementos juntos, fazem a criança se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade.

Reconhecendo aqui, a diferente conceitual e metodológica da leitura e da contação de histórias, cabe uma discussão sobre as relações que se travam entre sujeitos leitores e texto. Rouxel (2013), discute que a relação do leitor com o texto pressupõe que ele coloque sua experiência de mundo para tratar da relação de aproximação ou não com ele. Isto significa que ler ou contar uma história é uma tarefa complexa, pois exige lidar simultaneamente com a recepção dos alunos, desencadeando uma sequência didática que fortaleça, principalmente os conceitos de competência linguística e a compreensão leitora, já expostos anteriormente.

Dominar a leitura é uma experiência importante para a vida da criança, pois determina o modo como ela se insere no mundo, na escola e nos espaços onde está presente. Em virtude disso, é neste momento que elas podem ser despertadas para reconhecer o ato de ler como um momento de conhecer coisas que não sabia, por exemplo. Uma criança é atraída a ler, segundo Abramovich (1999), quando escuta histórias, passa a visualizar de forma mais clara diferentes sentimentos que têm relação com o mundo e a posição dela frente ao enredo. Ao ler, a criança é inserida em um mundo comunicativo e, desta forma, ela pode se relacionar e se comunicar de forma significativa. Assim, o aspecto da subjetividade se destaca em dois planos, o afetivo e o intelectual.

Cabe aqui, discutirmos o conceito de leitura subjetiva. Sua importância é indiscutível. O desafio do professor em pensar em estratégias que priorizem esse tipo de ação, faz com que se foque na maneira em que o leitor reage dentro do seu plano afetivo e intelectual. Segundo Jouve (2013), no plano afetivo tais reações necessariamente subjetivas seriam, por exemplo quanto às representações, ou seja, aos processos de construção de imagens mentais, de caracterização de cenário e de personagem. Já no plano intelectual, o leitor utiliza-se de sua subjetividade

ao fazer escolhas de significados diante de uma linguagem indireta, polisêmica⁵, do texto literário, que requer criatividade e exercício mental do leitor.

Para além do conceito de leitura subjetiva, cabe aqui uma aproximação com os conceitos de sujeito leitor e formação do leitor. O sujeito leitor é aquele crítico, que busca o conhecimento, a compreensão daquilo que está lendo, pois vai além da leitura. Este sujeito apresenta como principal característica a curiosidade, aprofundando a temática em que está lendo, fazendo presente em sua vida a criticidade e a busca por novas informações. É importante ressaltar que o professor é um sujeito leitor, pois também tem sua própria concepção de leitura, diferente de seus alunos. Ele é a pessoa fundamental para tratar sobre o espírito da leitura, contribuindo para que seus alunos tenham interesse pela leitura, bem como verificar suas dificuldades.

O leitor é um sujeito do mundo e no mundo, produzindo sentidos e sendo produzido por eles. Na concepção aqui indicada, o leitor não necessita da escola para se constituir leitor, segundo Oliveira (2013). É na situação de estar no mundo que ele configura seu instinto leitor. E são a partir das inúmeras limitações ou ampliações, que fazem de um leitor, um sujeito-leitor (OLIVEIRA, 2013, p. 62). Isso tem sentido quando consideramos a leitura um ato, porque estabelece uma relação entre os sujeitos: leitor, texto, autor. Esse ato, de se constituir como sujeito leitor, é tanto uma atividade de proporcionar ao leitor momentos de prazer quanto de encontrar sua identidade, sua referência, seu contexto.

Nesse sentido, o leitor busca no seu ato de ler, constituir os sentidos que estão relacionados à sua história de vida. Conforme Jouve (2002, p. 61), “[...] a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. É fundamental compreender a importância, tanto do autor quanto do leitor, visto que são sujeitos do processo de leitura.

5 A polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inúmeros aspectos da realidade. Consequentemente, a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau. Palavras não-polissêmicas são raras e frequentemente são criações artificiais, como os termos técnicos das ciências: fonema, hidrogênio, pâncreas. Nestes casos, a polissemia é realmente um inconveniente. Mas o discurso científico, em sua procura de univocidade semântica, difere enormemente da fala normal das pessoas (PERINI, 1996, p. 252).

As ambiguidades da Literatura Infantil durante o Isolamento Social: defesas de Annie Rouxel

Annie Rouxel é professora de Língua e Literatura Francesa na Universidade de Bordeaux. Sua investigação centra-se no ensino da leitura literária. É autora de livros como *“Enseigner la Lecture littéraire”* (PUR, 1996) e *“Du Corpus scolaire à bibliothèque intérieure”* (PUR, 2009). Juntamente com os outros professores ligados ao ensino de literatura, discutiu o conceito de “sujeito leitor”, que se difundiu rapidamente na França, a partir de 2004, e forneceu diretrizes para o ensino da leitura literária.

Para discutirmos sobre as ambiguidades traduzidas nas práticas de alfabetização que se utilizaram da literatura infantil durante o isolamento social e as aulas do tipo remotas, analisamos uma entrevista que Annie Rouxel deu as Professoras Neide Luzia Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, da FEUSP em 2015.

Identificamos na sua fala, as ambiguidades que observamos nos dados coletados e discutidos neste texto. A primeira se refere a separação entre leitura escolar, seus objetos, modalidades e práticas sociais. A segunda, se deteve a pensar sobre a dificuldade de compreensão da dimensão institucional e social da leitura. E a terceira, referiu-se à imagem da leitura literária na escola, que muitas vezes é renegada à prática obrigatória e sem sentido para as crianças.

Ambiguidade: separação entre leitura escolar, seus objetos, modalidades e práticas sociais

Perguntada sobre a importância da literatura, Rouxel (2015) discute que a mesma não se detém no aprendizado da primeira decodificação ou leitura de textos informativos, mas no aprendizado de textos literários. A distância cultural que separa essas “novas crianças da escola”, dos livros didáticos que aprendem na escola tem levado a repensar o ensino da literatura. O saber ensinar e a relação com o conhecimento estão evoluindo. Assim, como de costume, a transformação necessária para o ensino da literatura enfrenta o ônus da resistência.

Para Rouxel (2015), há três elementos que caracterizam essas dificuldades. A primeira é o divórcio entre a leitura escolar, seus objetos, modalidades e práticas sociais do aluno. A literatura, sendo a leitura consciente, alimentada pela releitura, está em descompasso com os hábitos dos alunos e os mesmos se dividem em leitura rápida de informações

(modo de leitura dominante e valorizado em nossa sociedade) e leitura emocional de textos.

Para os professores, surge a questão: entre as atitudes de distanciamento típicas de leitura de textos informativos e empatia que os textos de ficção muitas vezes assumem, como ajudar os alunos a criar distância na relação com o texto e deixar espaço para a emoção ou, ainda, ajudar a amplificar emoções? Em outras palavras, como criar uma distância tecida pelas emoções, deixar espaço para as emoções e preservá-las?

Tal questão pode ser observada nos dados coletados durante as entrevistas com os professores, visto que uma das práticas recorrentes dos docentes durante as aulas remotas foram a contação de histórias e, posteriormente, as crianças recontaram as histórias, proporcionando uma lição imaginária, fazendo com que esta conseguisse estabelecer distâncias na sua relação com o texto, bem como a sua construção de uma identidade.

Ambiguidade: dificuldade de compreensão da dimensão institucional e social da leitura

Rouxel (2015) aponta que a dificuldade de compreensão da dimensão institucional e social da leitura prioriza um entendimento inicial de que a leitura se define como um ato estritamente pessoal. Nas escolas, os discursos consensuais sobre os textos contradizem a natureza do ato de ler. Em um nível coletivo, o que acontece com os encontros pessoais dos alunos com os textos? O que acontece com a liberdade do leitor durante o processo de aprendizagem, que exige dele participação aberta, revelando aos colegas como o texto “funciona” e, portanto, como ele “trabalha” o texto? A dimensão avaliativa da leitura escolar não torna difícil e aleatório para os alunos o encontro com a leitura?

Ambiguidade: a imagem da leitura literária na escola, renegada à prática obrigatória e sem sentido para as crianças

Segundo Rouxel (2015), geralmente a imagem da leitura está associada à ideia de dever, à ideia de tédio. Então, como ajudar os alunos a despertar interesse e diversão a partir da leitura “obrigatória”, gerar atenção ao texto e desejo de ler?

Rouxel (2015) defende que é preciso participação dos leitores, ou seja, formar um leitor com senso de participação, com valor da leitura subjetiva. Para a estudiosa, a razão dessa evolução está em três constatações:

1) O formalismo instrucional está mais preocupado com ferramentas analíticas do que com a leitura em si. A ritualização da leitura literária, na forma como as escolas a praticam, manifesta-se como a implementação de um caminho formal que substitui uma abordagem sensível ao texto que exclui o leitor; mas cessa a atividade interpretativa do que a facilita; 2) O desenvolvimento das instituições e o estabelecimento da leitura cursiva tentam dar sentido e gosto à leitura literária; 3) Conduzir pesquisas e pesquisas de aceitação relevantes para os alunos do ensino médio, especialmente de autobiografias de leitores

Diante destas constatações, as perspectivas que formam o sujeito leitor no campo da literatura devem se concentrar na atividade de singularizar o texto durante a leitura. Questionada sobre a importância desta perspectiva, Rouxel (2015) esclarece que a consciência do sujeito leitor se reflete na ênfase em atividades que abrem caminhos para a expressão do gosto, elaboração de autorretratos ou autobiografias. Portanto, essa prática se torna inerente à construção identitária das crianças, uma vez que as experiências de leitura podem acontecer fora dos espaços escolares, mas a sala de aula também deve ser um lugar de troca intersubjetiva e de debate interpretativo.

Segundo Rouxel (2015), responder “quem é o sujeito leitor” não se trata somente de uma simples expressão da parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura, em resposta a pedidos de obras e reconfiguração durante a literatura. O sujeito designado não é um sujeito cartesiano, um sujeito racional, transparente, consciente, “universal” que se domina e pode adquirir consciência, mas um “sujeito quebrado”. O sujeito leitor não pode ser reduzido ao indivíduo, mas a parte que o indivíduo se manifesta no processo de leitura: ele é um sujeito fluido e mutável cuja identidade não é estável, ao contrário, “não vai parar de fazer e desfazer”, como ele vai durante o processo de leitura.

A análise dos padrões de leitura, de leitores experientes, mostra que há uma maneira quanto à forma de trabalho, que revela a importância da subjetividade ao olhar para o texto.

Para tanto, recomenda-se estimular a expressão de julgamentos estéticos, convidar os alunos a expressar seu próprio prazer ou insatisfação com a leitura e evitar a censura de quaisquer vestígios de investimentos que sejam pessoais, imaginativos e fantasiosos em seu discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apontadas, essa pesquisa buscou responder a seguinte questão: diante da pandemia do Covid-19 e do isolamento social, qual foi a contribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento das crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Para isso, foram realizadas algumas ações como a contextualização dos desafios da educação durante o tempo de pandemia do Covid-19 no Brasil e das práticas de medidas do protocolo de biossegurança com o isolamento social. Com a pandemia do Covid-19, em 2020 e 2021, as escolas adotaram uma abordagem diferente para manter a conexão com as crianças e suas famílias, o que motivou diferentes estratégias. Os professores tiveram que oportunizar novas experiências de ensino, fazendo da conexão o primeiro elemento da interação em sala de aula, mesmo as virtuais.

Outra questão levantada, foi verificar em que medida a Literatura Infantil contribuiu no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, mesmo no formato das aulas remotas. Para além disso, como diferentes práticas de uso da literatura infantil de professores que atuaram no primeiro ano do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas do município de Pitanga/PR, nos anos de 2020 e 2021 se sustentaram.

Os professores alfabetizadores tiveram que selecionar obras literárias de grande interesse para as crianças à medida que as liam e as experimentam como elementos da prática alfabetizadora. Percebeu-se que com a literatura, é possível que o professor proporcione às crianças uma lição de vida e permita que esta construa sua identidade.

Nota-se que momentos como a pandemia, delicado e tenso, a literatura torna-se ferramenta pedagógica para construir conhecimento, socializar cultura e constituir novos pensamentos e ações diante ao medo, insegurança e novas formas de socialização e sobrevivência. Indica-se a importância dos professores alfabetizadores notarem a necessidade de lançar mão das obras e interesses literários das crianças para alfabetizar e letrar com conteúdo, sensibilização e leituras que (re)construam a realidade humana e mundial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ÁVILA, S.; BOHN, G. **A competência linguística: desmitificando o mito do não-saber**. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344168257_A_COMPETENCIA_LINGUISTICA_DESMITIFICANDO_O_MITO_DO_NAO-SABER. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**, São Paulo: Hucitec, 1986.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991. de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. **A pedagogia e a educação em direitos humanos**. In: FERREIRA, L. de F. G. et. al. (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

JOUVE, V.; REZENDE, N. L. de. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura** [S.l.: s.n.], 2013.

JOYE, R. C.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a distância ou atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19**. *Research, Society and Development*. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757> Acesso em 05 de março de 2022.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas, Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MANTAGUTE, E. L. L. **Rotinas na Educação Infantil**. 2008. Disponível em: http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangela-rotinas_na_ed. Acesso em: 3 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. L. De. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. Rosemary Lapa de Oliveira. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12970/1/TESE%20-%20LEITURA%20ESTAR%20N%20O%20MUNDO%20E%20SUJEITO-LEITOR.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

PASSOS, M. P. de. **O ato lúdico de conhecer: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

PERINI, M. A. **A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa**. Belo Horizonte: Vigília, 1976.

ROUXEL, A.; REZENDE, N. L. de. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Leitura de literatura na escola [S.l.: s.n.], 2013.

REZENDE, N. L. de; OLIVEIRA, G. R, de. **Um sujeito leitor para a literatura na escola**. Entrevista com annie rouxel. Revista Teias, [S.l.], v. 16, n. 41, p. 280-294, maio 2015. ISSN

1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A.

M. et al. (orgs.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

GT 19

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

**LUCIANA MATIAS CAVALCANTE
MARLY MACEDO**

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo reúne pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que reflitam sobre estudos, linguagens, tendências pedagógicas e culturais nas propostas curriculares de alfabetização. Debata a organização do currículo escolar em contexto de multiletramentos. Documentos e políticas de avaliação que pensem o analfabetismo e a estrutura social entre limites e contradições. Avaliação do processo de alfabetização nexos e contextos. Avaliação e mediação dos processos de alfabetização. Currículo, alfabetização e inclusão social.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.040

A AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO DE PRODUTIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

EDIMAR SILVA DE LIMA¹

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO²

CHRISTIANA DE SOUSA DAMASCENO³

MARIA DOS REMÉDIOS NUNES DA COSTA⁴

RESUMO

A participação dos docentes no desenvolvimento de ensino aprendizagem é fundamental, sabendo que afetividade não é só um gesto de carinho, é algo mais, é a preocupação do bem estar, o interesse em ajudar a criança em suas dificuldades. Neste sentido trouxemos como tema A afetividade professor e aluno em sala de aula. Tivemos como objetivo desta pesquisa: Pesquisar a afetividade como instrumento de produtividade no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil. E, como objetivos específicos: i. Verificar como está sendo vivenciada a questão da afetividade dentro das escolas; ii. Descrever quais são as dificuldades elencadas pelo professor no sentido de trabalhar a afetividade; e, iii. Identificar quais dificuldades o professor está vivenciando ao não fazer uso da afetividade. Uma metodologia descritiva,

1 Doutorando do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Rosario - ARG, paodavida.lima@gmail.com;

2 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP - PE, Professora da FAESPA, damascenopedagogico@gmail.com;

3 Mestranda do Curso de Mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAR, tiachrisphb@gmail.com;

4 Especialista em Psicopedagogia. remedios-costa@hotmail.com.

utilizando uma abordagem qualitativa. Além desses recursos utilizou-se um questionário aberto. Na execução do trabalho contou-se como fonte teórica. Paulo Freire (2000), Cunha (2008), Lakatos (2009) e Rossini. (2008). Dentre outros teóricos. Conclui-se assim, se há dificuldades tanto da criança como do professor de evidenciar afetividade como um elo educacional, a instituição precisa de mais estrutura e aperfeiçoar os profissionais para que haja segurança por parte da criança em demonstrar seus sentimento e dificuldades que enfrenta no espaço escolar. Assim será necessária a afetividade em sala de aula para que se possa obter o êxito escolar.

Palavra-chave: Afetividade. Família. Criança. Professor.

INTRODUÇÃO

A afetividade está relacionada a afeto, carinho, sentimentos bons. O que se faz importante para quem assume o professorado, mais precisamente para quem trabalha atua na educação infantil, que precisa ter além de postura uma linguagem calma ao conversar com as crianças.

A afetividade tem sido um instrumento importante, para alavancar o processo de aprendizagem das crianças. Conforme destacam Mahoney e Almeida (2000), a teoria walloniana apresenta “conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento.” Tais aspectos se relacionam entre si desencadeando a formação da pessoa única, singular.

Assim, os educadores devem dar respaldo as teorias de Wallon, para entender a importância que os laços afetivos entre professor aluno, escola e família contribuem no processo de ensino aprendizagem, e formação do aluno, não podemos pensar no ensino, isolado de afeto, haja vista que precisamos preparar a criança para receber o conhecimento.

Em tempos remotos, o vínculo professor aluno se faz ainda mais salutar. Ao interagir com os discentes, o professor criar métodos para ser percebido e ouvido, e trabalhar com emoção contribui para que o professor transmita conteúdos carregados de carinhos, e assim flui respeito e interesse pela busca de novas ideias, ampliando a vontade de aprender. Contudo, pelos motivos mencionados, a pesquisa precisa ser realizada e assim contribuir como recurso de orientação para docentes e demais que tenham interesse na mesma.

A ausência da afetividade, torna-se um problema, nas relações educacionais, pois sempre existem crianças com dificuldades de aprendizagem, que tenham dificuldades de interagir no espaço escolar e social e que são vistas como crianças problemáticas. E o afeto contribui na aproximação e possibilidades de compreensão e trocas de carinho.

A afetividade contribui para formação educacional da criança, bem como, tem grande influência nas suas relações sociais. Se fazendo presente na vida diária da criança, acrescenta na formação de sua personalidade. A psicologia já explica e a ciência comprova que as crianças educadas com afetividade, tendem a ser carinhosas, reflexivas, e respeitadoras, isso dentro dos limites, pois não podemos confundir dar carinho, com tirar limites. Fica respaldado que a ausência de afetividade acarreta problemas na vida de crianças, refletindo na adolescência e vida adulta, o que direciona o professor a fazer um trabalho unido aos pais. Por tanto

a pesquisa busca investigar: i. Como está sendo vivenciada a questão da afetividade dentro das escolas? ii. Quais são as dificuldades elencadas pelo professor no sentido de trabalhar a afetividade?, e, iii. Quais dificuldades o professor está vivenciando ao não fazer uso da afetividade?

Temos como objetivo geral: Pesquisar a afetividade como instrumento de produtividade no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil. E, como objetivos específicos: i. Verificar como está sendo vivenciada a questão da afetividade dentro das escolas; ii. Descrever quais são as dificuldades elencadas pelo professor no sentido de trabalhar a afetividade; e, iii. Identificar quais dificuldades o professor está vivenciando ao não fazer uso da afetividade.

Diante da pesquisa conclui-se que se faz necessário que a criança seja orientada em seu convívio escolar, por meio de ações diferenciadas de ensino, não fugindo daquilo que é plano, mas sim com o conhecimento de uma aplicação dinâmica, focada no que se diz respeito processo de aprendizagem com intervenção baseada na afetividade.

A afetividade contribui no desenvolvimento da criança de forma positiva, haja vista que transmitimos o que somos e damos o que temos. Segundo Galvão, (1995), “a afetividade envolve as emoções, que é de natureza biológica, dos sentimentos, das vivências humanas, do desenvolvimento da fala, que possibilita transmitir ao outro o que sentimos”. Corroborando com a ideia Pádua, (2010), afirma que:

O afeto aflora a sensibilidade, e nada se fixa no interno do ser humano se não passar antes pela região sensível. E por isso que tudo aquilo que desperta a sensibilidade se torna inesquecível. Se há algo que o tempo não consegue apagar é o que a sensibilidade captou nos diversos momentos da vida e que se tornaram eternos para quem as viveu. Este é um conhecimento muito importante, porque, a partir dele, o docente pode utilizar vários recursos, como, por exemplo, o da surpresa. A surpresa ativa a sensibilidade da criança, predispondo-a ao aprendizado.

De fato o afeto está ligado a sensibilidade, e contribui para despertar de um comportamento carinhoso ao realizar e desenvolver as atividades em sala e aula. Entretanto, acreditamos que uma aproximação cada vez maior com a proposta do autor sobre afetividade permitirá uma compreensão dos possíveis caminhos sobre esse laço de afeto que é importante na vida de professores e alunos para que a educação ocorra com potência.

O sentimento de afeto, contribui para desenvolver a capacidade e desenvolvimento do aluno, seja nos aspectos emocionais, ou mesmo na aprendizagem, por envolver o psicológico e o comportamento humano. Então afetividade e educação devem estar juntos, por ser contribuidor no processo educacional. Segundo Wallon 1979 apud Galvão:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito meio abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Entende-se que afetividade é um dos requisitos fundamentais que auxilia o professor no processo de ensino aprendizagem, sendo uma porta de entrada para aquisição da aprendizagem do aluno. Pesquisar a afetividade como instrumento de produtividade para o desenvolvimento do aluno, não surgiu de um momento isolado da trajetória acadêmica, foi aliado aos conhecimentos vindo de leituras e discursões em sala de aula que fortaleceu a inquietação sobre o tema e assim se fez conveniente a realização desta.

Percebe-se que essas crianças geralmente têm problemas de afeto e isso pode ser trabalhado pelos professores. Nesses casos, a escola, através de seus educadores, deve proporcionar um ambiente tranquilo e acolhedor no sentido de amenizar a angústia do educando diante das situações, deixando-os mais à vontade, mais seguros, mais livres. Sobre isso Cacheffo e Garms, (2015), contribui que:

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil Precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar.

Os educadores, podem fazer uso de métodos de aprendizagem para aproximar o aluno da aprendizagem e preparar o cenário com atividades e ações que despertem carinho, possibilita uma nova proposta de aquisição de conhecimentos, assim os alunos sentem-se bem para enfrentar os

desafios e aprendem com vontade e satisfação. Sobre isso Saltini (2008) esclarece que:

A educação pré-escolar deverá ser profilática para a vida, e enfocará como objetivo “a embriologia do ser”. Assim, da mesma forma que damos uma atenção toda especial a uma mulher grávida pelo fato de que a criatura ali em desenvolvimento possa chegar a bom termo, protegida das agressões químicas ou traumáticas, assim devemos proteger a criança pré-escolar e criar condições de interação com o meio natural e cultural em que vivemos.

O docente deve fazer um trabalho com consciência porque se trata de fazer um elogio à criança e, sim, de levá-la a observar o que faz de bom para a sua vida e dos demais.

Cabe, portanto, ao docente ressaltar isto para a criança, incentivando-a a caminho de sua superação. Ao adquirir um saber relacionado à sua vida interna, o aluno se torna mais consciente de si mesmo. Quando ele identifica que tem uma determinada dificuldade, ou um valor, se for consciente dessa realidade, poderá tanto superar a sua dificuldade como atuar com o valor do que é portador. Ao ser consciente de sua atuação, saberá identificar a causa da mesma. Entretanto Leite e Tassoni, (2000), discursa:

[...] a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. Quanto melhor for a relação, o que não se deve ser confundido com não corrigir e não dar limites, mas sim o clima educacional que isso ocorre poderá promover a aprendizagem ou não. Deve-se usar toda a energia que a criança apresenta em determinada atividade, para que ela possa se empenhar, motivar, ter energia para desempenhar outros processos de aprendizagem.

A afetividade significa alguns tipos de sentimentos que cada pessoa possui, é a capacidade particular de conhecer algumas emoções, afetos tais como: (intenções, emoções, paixões, sentimentos). A afetividade consiste na força desempenhada por esses sentimentos é do caráter de cada indivíduo. A afetividade tem uma função definitiva no método de aprendizagem do ser humano, porque continua presente em todas as áreas humanas, entusiasmando profundamente o desenvolvimento cognitivo.

Entende-se que a afetividade contribui para o aumento do cognitivo e afetivo da criança neste processo de ensino aprendizagem. Então percebe que a criança estando bem consigo mesma, com a família, com os colegas da turma e professores, o seu ânimo e desempenho faz com que a criança aprenda com facilidade. Nesta perspectiva, o meio tem sua relevância, favorecendo um melhor desempenho escolar.

Segundo Cunha no seu livro: Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática Pedagógica, (2008, p. 51) diz que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

O afeto é uma importante ferramenta que o professor deve sempre utilizar para conseguir as finalidades escolhidas na sala de aula com os alunos. Ele tem o poder de transformar o indivíduo, de romper barreiras e facilitar um desenvolvimento psicossocial.

Quando falamos sobre afetividade entre professor/alunos não desejamos de forma alguma só falar no contato físico, mas abranger todo contexto onde a criança está inserida e seu convívio social. Refletir sobre a importância da afetividade entre professor/aluno é acreditar em uma educação baseada em respeito e compreensão. Um ambiente cheio de perspectiva e respeito mútuo pode beneficiar na aprendizagem e na motivação dos seus alunos, desse pressuposto e ao mesmo tempo faz necessário ressaltar como afetividade é importante no ensino aprendizagem.

Quando o professor acredita na potencialidade do seu aluno e este sujeito passa a ter confiança, motivação, interesse na aprendizagem, sua alta estima fica bem elevada, assim produzindo e dando o seu melhor. A

afetividade entre o professor/aluno necessita ser desenvolvida e demonstrada com pequenos gestos que permita o aluno compreender que o docente estará presente para ajudá-lo a superar as suas dificuldades e problemas. Fornecendo meios para que realize as suas atividades que estão com dificuldade com confiança. A sensibilidade do docente torna adequada para compreender todo o desenvolvimento do aluno.

Para que haja consenso no convívio entre professor e aluno é necessário estabelecer vínculo de afetividade, inovações nas práticas pedagógicas, bem como estimular o aprendizado de uma forma que aluno sinta prazer em apreender. De acordo com Cunha (2008, p. 67):

[...]o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivencia das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida. Por razão, todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes.

De acordo com autor é de grande importância este vínculo afetivo entre professor/aluno, esta relação será determinante na vida do aluno, pois o mesmo se sentido amado, respeitado sentirá o desejo de aprender.

A criança para conseguir um bom desempenho no aprendizado em sala de aula ela precisa de estímulos que levará ao processo das informações significativa, prazeroso e dinâmico com o auxílio do docente por ser o principal responsável no âmbito escolar com seu aluno.

A contribuição do desenvolvimento da criança depende da sensibilidade do educador, seu olhar sensível torna-o capaz de avaliar a aprendizagem, sabe quais as dificuldades que seus alunos enfrentam em sala de aula.

A afetividade deve está influenciando dentro de uma sala de aula, porque, é dentro de sala que desenvolvimento educacional e emocional, prepara o aluno a tornarem pessoas com ótimas relações interpessoais e os mesmos terão condições intelectuais de aprender. Eles estão tendo as suas necessidades atendidas pelo professor que busca sempre o melhor para seus alunos.

Segundo Rossini (2008, p.16) nos faz refletir os motivos de trabalhar sobre a afetividade: “por que a afetividade? Por que é a base da vida. Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade”. Isto vale para

qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura.

A autora supracitada deixa claro que a afetividade é vital para todos. Com isso se faz necessário o educador refletir sobre sua postura diante de seus alunos em sala de aula, pois os mesmos têm que perceber para que haja um aprendizado com qualidade e significativo se faz necessário existir um vínculo afetivo entre professor/aluno. Pelo motivo acima descrito, percebe que o papel do professor é fundamental e deve influenciar de forma positiva na vida dos seus alunos tornando-os capazes de ser cidadão críticos, conscientes de seus valores e virtudes.

De acordo com Rossini (2008, p.107) diz: “Devemos conquistá-lo pelo respeito e nunca pela força, pela imposição, A serenidade, o equilíbrio e a firmeza são as maiores armas para trabalhar com ele”.

Percebe-se nesta fala que temos que ter equilíbrio ao realizamos uma aula, saber transformá-la em uma rica experiência de aprendizado para os alunos, na qual deixará marcas positivas para eles, o papel do professor é saber conhecer bem seu aluno, usar sua sensibilidade nas práticas pedagógica, utilizando estratégias necessárias que produzam resultados satisfatórios para ambos. Compartilhar experiências em busca da alta avaliação faz com que o profissional tenha uma metodologia diferenciada em sala e com êxito.

A autora relata que a imposição, força nunca deve ser um foco do professor, por que esta postura do professor o levará ao fracasso escolar. O que levará o aluno ter o êxito escola é a serenidade e o equilíbrio que o professor transmitirá ao aluno.

O professor é o protagonista das vivencias dos alunos no seu cotidiano escolar. Com isso o professor deve ter a percepção como este se desenvolve para não provocar uma reação negativa O interesse que o professor deve demonstrar para seus alunos é sempre reação positiva para que haja uma facilidade no aprendizado. Pelos motivos já citados acima o professor deve influência de maneira positiva todas as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos, buscando junto soluções e visam o entendimento e a compreensão do aluno em suas dificuldades ou problemas enfrentados na escola ou fora dela.

A importância da afetividade no ensino educacional infantil é primordial na escola por ser o primeiro contato socializador, não familiar da criança. E, ela precisa se sentir segura e protegida para seu aprendizado tornar uma base sólida. Então, a escola tem a responsabilidade de oferecer todas as condições necessárias para a criança, ou seja, possibilitando

a mesma ser uma criança, que tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do espaço escolar.

METODOLOGIA

A trajetória metodológica que corresponde à pesquisa faz análise das formas que se utiliza para idealizar a pesquisa. De acordo com Cervo e Bervian (2007) a pesquisa é a única forma de obtenção de conhecimentos e descobertas. Sendo o problema uma dúvida que exige a necessidade de respostas, é necessário recorrer a mesma para obter os resultados desejados, por meio de pesquisas. Para isso é necessário seguir uma metodologia adequada. Segundo Bruyne (2007):

A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados.

Entretanto, aliado à metodologia é necessário o uso de métodos e técnicas, para definir o percurso adequado da investigação. Sobre esse viés Severino, acrescenta que “o método de uma pesquisa é o procedimento mais amplo de raciocínio, e as técnicas são os procedimentos mais restritos que operacionalizam o método, mediante emprego de instrumentos adequados”.

Sobretudo utilizando desses pressupostos para obtenção de dados, faz-se necessária análise intelectual de diversos autores, o que afasta a pesquisa da não neutralidade. Não obstante Bourdieu esclarece que “não há neutralidade, em se tratando de ciência, pesquisa e produção intelectual. Por tanto afirmar que a ciência é neutra, pode resultar em concordar que o ser humano é desprovido de vivências”.

Dando ênfase ao seguimento, à investigação, para maior entendimento a mesma segue dividida em Abordagem metodológica e procedimentos metodológicos.

Em se tratando de pesquisa essa está inserida na área de ciências sociais aplicada, uma vez que se baseia em teorias e observações já existentes, e por se tratar de pesquisa da área jurídica. De acordo com Demo, algumas ciências sociais dizem-se aplicadas, porque se voltam mais para a aplicação prática de teorias sociais, tais como: direito, administração, contabilidade, serviço social etc.

No que diz respeito à finalidade, será pura. A pesquisa pura, aquela que “procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser formalizado, com vistas na construção de teorias e leis” (GIL, 2005).

No que se refere aos objetivos será exploratória, pelos seguintes motivos. Segundo Gil. “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Ressalta-se que essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa que se caracteriza como de campo é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde à coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência.

Esta é uma etapa importante da pesquisa, pois é se organiza por extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo. Ela também define os objetivos e hipóteses da pesquisa, assim como escolhe a melhor forma para coletar os dados necessários, como o uso de entrevistas ou questionários avaliativos, que possibilita dar respostas para a situação ou problema abordado na pesquisa, nossa pesquisa foi realizada através de um questionário.

Aliando-se ao fator bibliográfico, que embasa o segundo capítulo, a pesquisa será qualitativa porque irá verificar como a afetividade como instrumento de produtividade no processo de ensino/aprendizagem da educação infantil.

Diante disso a investigação torna-se qualitativa. Para Minayo, 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.

O trabalho científico traz consigo vários momentos para a sua construção, com muitos tipos de etapas, entre elas, problematizações, objetivos e conhecimentos de grande importância para a sociedade. Um dos propósitos desse trabalho foi analisar as vivências e dificuldades encontradas para a efetivação da afetividade no âmbito da Educação Infantil, em uma Escola Municipal de uma cidade do norte do estado do Piauí. Diante das particularidades do local, as que se adaptavam no trabalho era o fato da escola dispor de Educação Infantil, particularmente, as turmas de Infantil II. Dentre o quadro de professoras, foram escolhidas duas para participarem da pesquisa e responderem o questionário.

O propósito do questionário é saber o ponto de vista das mesmas sobre questões a respeito sobre a afetividade na Educação Infantil.

Iniciamos a pesquisa através da apresentação da proposta de trabalho da pesquisadora a equipe da escola. Em seguida fizemos a coleta de dados através da leitura do PPP da escola, e em seguida passamos aos questionários e suas indagações, entregamos os mesmos e demos o prazo, que em tempo hábil foi entregue e passamos às análises.

No sentido de enfatizar o feito da pesquisa ter sido em uma escola municipal de uma cidade do norte do estado do Piauí, e utilizou-se esse tópico para melhor retratá-la. A escola é dirigida pela Prefeitura Municipal, e está localizada no centro da cidade próximo a Prefeitura do Município, onde atende a população do centro e de bairros das redondezas. A mesma funciona nos turnos manhã e tarde, dos níveis que vão da Educação Infantil – Infantil II, III, IV e V, e o 1º ano do Ensino Fundamental. A unidade escolar é bastante conhecida no município e está a mais de 17 anos na cidade.

A escola atende em média 450 alunos ao todo, possui diretora, secretária, coordenadoras, digitadora, equipe de professores, equipe de serviços gerais e vigia.

Em seu espaço físico contém as salas de aula, um pátio coberto, dois banheiros externos (um feminino e um masculino), sala da direção, um refeitório para os alunos lancharem, os mesmos lancham no próprio pátio. A escola executa projetos didáticos que são encaminhados pela Secretaria de Educação do município.

Os participantes que contribuíram com a pesquisa, foram duas professoras que trabalham na escola, as duas atuando no Infantil V, turma alfabetizadora, além de serem pedagogas, critérios estabelecidos para que o questionário pudesse ser aplicado. Por questões de ética, as identidades das participantes da pesquisa serão preservadas, assim como o nome da escola participante, isto é, foram escolhidos pseudônimos para cada uma delas.

Além disso, é indispensável enfatizar que as voluntárias concordaram em participar da pesquisa de forma espontânea e que os seus nomes fictícios escolhidos são: A e B.

Para obter informações necessárias para a pesquisa, foi utilizado o questionário como técnica de coleta de dados, com as professoras da Educação infantil. Para Marconi & Lakatos: “O questionário é um conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença de um entrevistador. Ele pode ser enviado via correio, fax, Internet, etc”, o que facilita

aos entrevistados relatarem suas experiências, bem como apontarem sua prática de forma clara e concisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na coleta de dados foi aplicado um questionário que forneceu informações necessárias para o desenvolvimento do tema abordado. O questionário contém cinco perguntas, sendo todas direcionadas a duas professoras tendo como objetivo um maior aprofundamento sobre as formas de trabalho e as experiências de cada professor.

Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem, orientadas de forma integrada, interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atividade básica de aceitação, respeito, confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Cuidar significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidade.

As experiências vivenciadas por cada professor se fazem necessário justamente na melhoria do resultado final, e no processo que levam aos mesmos a enfrentarem dia a dia. Tornando-os pessoas mais qualificadas e aptas a selecionarem os desafios enfrentados. Com esse processo, o docente poderá lidar melhor com as dificuldades das crianças, e encorajá-las nos estudos e no meio social como um todo. Mediante esta análise foi elaborado a seguinte questão: O que você entende por dificuldades metodológicas e como elas atrapalham o processo de afetividade dentro de sala de aula?

Professora Elsa: São dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem; raciocínio, interpretação, lógica, e etc. Elas apresentam entraves entre a socialização e interação professor e aluno.

Professora Ana: Ao meu ponto de vista, são aquelas ações ou atividades que a gente quer fazer mas que não tem o material necessário para executá-las. A metodologia é bem aplicada quando se tem como trabalhar. Ela amplia a dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Podemos observar através das respostas dos professores que se é necessário que haja material e mais indagação no processo de ensino

e aprendizagem, e que tudo que aqui se apresenta reflete na posição e no trabalho afetivo. Para com que haja também um melhor desenvolvimento das atividades propostas para as crianças. “As crianças são cidadãs e pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, p.15).

Mediante as respostas citadas acima, com as dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor, a necessidade de trabalhar a afetividade em sala de aula, indagamos: Na escola que você trabalha como é a parceria entre professor e gestão?

Professora Elsa: Nosso trabalho se baseia numa ação conjunta onde o objetivo principal é a aprendizagem de nossos alunos.

Professora Ana: Excelente porque na escola que trabalho a gente trabalha com parceria. Tudo que se é trabalhado no meio escolar há uma boa participação de todos meus colegas de trabalho. E juntos fazemos o ajuntamento de ideias, e no final de cada atividade todos são beneficiados.

Conforme as respostas citadas por cada professor, nota-se que é de suprema importância os professores e a gestão escolar caminharem juntos. Com essa parceria todos serão beneficiados e principalmente aqueles os quais recebem as propostas de ensino, podendo ultrapassarem juntos as questões de isolamento, exclusão e falta de orientação da vida escola, deliberando justificativas para o trabalho da afetividade.

Com tudo isso, vale ressaltar que o professor é principal responsável por estimular o desenvolvimento cerebral e a aquisição de novas habilidades que serão úteis para o resto da vida.

Terceira Pergunta: Quais são as maiores dificuldades enfrentadas em sala de educação infantil sobre a relação professor/aluno?

Professora Elsa: É principalmente fazer com que as famílias nos ajudem e participem desse processo de ensino.

Professora Ana: A falta de parceria entre mães e professores tem sido um dos pontos negativos por muitas vezes as mães não entenderem qual o papel do professor na escola, e uma outra dificuldade enfrentada é a falta de material didático para trabalhar, porque geralmente o professor tira do bolso para comprar material para buscar realizar atividades diferenciadas.

Todas as respostas reforçam que as atividades metodológicas não são somente em sala, como também com a falta da parceria das famílias. Sendo que essa proposta beneficiará não só o docente e discente como também as famílias, apontando que os processos afetivos.

Todo ser humano precisa de parceria, até mesmo para o seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Levando em consideração que todos precisam socializar. “Desenvolverão em si a consciência crítica de que resulta a sua inserção no mundo, como transformadores dele como sujeitos” (FREIRE; 2005, p.68).

Quarta pergunta: Quais os desafios que você tem enfrentado entre a teoria e a prática do trabalho da afetividade com a turma de educação infantil?

Professora Elsa: Não tenho muita dificuldade pois tento adequar a teoria com a prática nos trabalhos que envolvem a afetividade e tem dado certo no meu trabalho.

Professora Ana: E em despertar o interesse da criança pela leitura, pelos livros, o maior desafio é fazer com que a criança conheça as letras e ter o interesse pela participação dentro da sala de aula.

Este questionamento dá embasamento na questão do tema abordado desde o início do trabalho. Percebe-se que todos em algum momento tem algum tipo de dificuldade seja ela grande ou pequena. Sendo que é necessário trabalhar com desafios diariamente mesmo sabendo que eles não serão solucionados da noite pro dia. “O saber que não vem da experiência não é realmente saber...” (VYGOTSKY).

A afetividade na Educação Infantil contribui, também, para a criação de um espaço agradável e harmonioso em sala de aula. Este ambiente é um dos responsáveis por despertar nas crianças a curiosidade e prazer por aprender, influenciando positivamente no processo de aprendizagem.

Quinta pergunta: Você professor (a) se baseia ou tem baseado em desenvolver atividades diferenciadas que despertam a participação e a afetividade da turma na qual você atua?

Professora Elsa: Sempre busco novas metodologias para que meus alunos despertem interesse pelas atividades propostas. Os materiais oferecidos pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) têm nos ajudado muito para que a dinâmica das aulas seja diferenciada.

Professora Ana: Com certeza, o meu principal objetivo é buscar aplicar atividades e um ensino diferenciado, para que desperte o interesse em cada criança.

Todos os entrevistados mostraram-se favoráveis em suas atividades cotidianas. Expondo suas vivências, dificuldades, experiências e sua dedicação na busca por formas mais dinâmicas de ensino, onde isso dará objetivos bons não só ao professor como também alunos e sociedade. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. O educador se eterniza em cada ser que educa” (PAULO FREIRE). “Mesmo com dificuldades enfrentadas diariamente é possível educar com sabedoria e colher com paciência” (AUGUSTO CURY).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados, a referida pesquisa, analisa o trabalho e formas práticas dinâmicas na perspectiva da afetividade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem do docente e discente. Com base nisto, constatou-se que as dificuldades metodológicas da Educação infantil são bem existentes no meio escolar e até mesmo na sala de aula, sendo que o processo de novas mudanças ocasionará um melhor posto de partida do professor, e com isso resultará uma melhor forma de ensino, mais diferenciada na sala de aula, onde todos serão beneficiados.

De acordo os objetivos concluímos que a afetividade estimula o desenvolvimento do saber e da autonomia, por meio das relações que a criança estabelece com o meio e, por isso, ela deve ser respeitada e amada em seu ambiente escolar, pois em seu processo de aprendizagem ela começa a expressar seus sentimentos e emoções.

Sabe-se que, sozinho o professor não consegue, com base no questionário realizado anteriormente, notou-se que é de grande importância o apoio da gestão escolar e da família. Com todo envolvimento, o docente terá suportes e isso dará ao mesmo novas perspectivas de ensino e novas formas de se aplicar o conteúdo. E com essa ação colocada em prática possibilitará professor e aluno, um melhor e mais claro desenvolvimento.

É necessário que a criança seja despertada em seu convívio escolar, através de ações diferenciadas de ensino, não fugindo daquilo que é plano, mas sim com o conhecimento de uma aplicação dinâmica, focada no que se diz respeito processo de aprendizagem com intervenção baseada na afetividade.

É de extrema relevância, saber que é importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha de fato um propósito educativo. Construir um ambiente de aprendizagem de qualidade, irá se notar que o professor enfrenta desafios diariamente, isso que dia após dia ele busca por utilização diferenciadas, que dará ênfase no enfrentamento de desafios tanto do professor quando do aluno.

Com base em tudo que foi analisado, vale ressaltar que as dificuldades metodológicas são vivenciadas, dia a dia. Mas é preciso também que o docente seja consciente que é o principal responsável por estimular o desenvolvimento cerebral e afetivo que serão úteis na vida da criança pelo resto da vida.

Mesmo com tantas dificuldades existentes o professor com suas experiências vividas, ele poderá automaticamente mesmo que de uma forma lenta, busca por novas formas de se aplicar aquilo a qual ele foi envolvido.

Dessa forma os sujeitos: professor e aluno são seres importantes em todo processo de ensino e aprendizagem, mesmo com tantos desafios o profissional que busca aperfeiçoar-se verá através de suas crianças todo seu esforço e dedicação oferecida ao longo de sua trajetória.

A afetividade tem um papel determinante no processo de aprendizagem do ser humano, porque está presente em todas as áreas da vida, influenciando eminentemente o crescimento cognitivo. A afetividade potencializa o ser humano a revelar os seus sentimentos em relação a outros seres e objetos.

E que o ensino repassado de forma clara e objetiva beneficiará ambas as partes, e todos terão um novo olhar para formas mais práticas de se ensinar e aprender algo novo.

REFERÊNCIAS

BRUYENE, Paul de. **Dicionário da pesquisa em ciências sociais:** os polos da pratica metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora,1991. p.29

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo.UNESCO.1997

CNPq. **Conselho Nacional de Pesquisa:** [www.http://memoria.cnpq.br/o-cnpq](http://memoria.cnpq.br/o-cnpq). Acessado em 28 de abr de 2020.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015. Disponível em: Acesso em 22 de março de 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASLAAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em 22 de março de 2020. p. 9-10.

MAHONEY, Abigail A; ALMEIDA, Laurinda R. de, Henri Wallon. **Psicologia e Educação.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 200.

GT 21

**DIVERSIDADE SEXUAL
E DE GÊNERO EM
CONTEXTOS DE
ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTOS**

LETÍCIA CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO
Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo se propõe a debater a diversidade sexual e de gênero nos contextos de alfabetização e letramentos a partir de pesquisas concluídas ou em andamento, bem como relatos de experiência. Trabalhos que pensam as questões de diversidade sexual e gênero a partir das práticas docentes, das sociabilidades entre alunos e alunas, análises a partir dos livros didáticos e de literatura infantil e infanto-juvenil, bem como de outras práticas de alfabetização e letramentos. Utiliza-se o termo diversidade sexual e de gênero para abranger tanto as questões relacionadas aos papéis sociais de homens e mulheres (machismo, sexismo, misoginia e patriarcado) e da comunidade LGBTQIAP+ (cisheteronormatividade e LGBTQIAP+fobia), ambos em perspectivas interseccionais, suas linguagens e letramentos no ambiente escolar.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.041

O LETRAMENTO E AS QUESTÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NO CANCIONEIRO POPULAR GONZAGUEANO

MARCELO VIEIRA DA NÓBREGA¹
MARCOS AURÉLIO MARQUES LIMA²

RESUMO

Este trabalho, de abordagem quali-quantitativa e de caráter bibliográfico-documental, põe em evidência os diversos preconceitos de gênero naturalizados nas letras das composições de Luiz Gonzaga. Por isso, objetivou-se analisar as possíveis relações de gênero existentes na poética “gonzagueana”, baseando-se, nesse sentido, nos trabalhos de Chauí (1986), Butler (2015), Beauvoir (1967), Bosi (1992), entre outros teóricos auxiliares. Além disso, buscou-se considerar nas análises as relações de gênero em consonância com as percepções tomadas acerca da proposta temática, levando em consideração as diversas práticas de letramento. Diante disso, os dados analisados, obtidos por meio das canções escolhidas, apontam para os preconceitos de gênero e de sexualidade muitas vezes indicados de formas sutis e, em algumas composições, até abruptas e violentas, permitindo inferir como as relações de gênero, a partir do viés artístico de Luiz Gonzaga, também refletem nas próprias relações entre meninos e meninas em idade escolar ou, ainda, já inseridos em ambientes de socialização. Logo, conclui-se que o cancionário popular “gonzagueano” permitiu atestar que as questões de gênero são intrínsecas às relações sociais e culturais do sujeito responsável por evidenciar esse discurso, sendo, desse modo, difundido na arte e nos demais meios de comunicação, capazes de ecoar as práticas de

1 Doutor em Linguística - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; marcelaodocantofino@gmail.com;

2 Graduando do curso de Letras-português - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; marcosaurelio2022@gmail.com.

letramento. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa ampliar não só as discussões acerca do gênero e da sexualidade no cancionário popular gonzagueano, mas também em toda produção musical brasileira que, porventura, seja associada à problemática em questão.

Palavras-chave: Cultura; Relações de gênero; Cancioneiro popular; Letramento.

INTRODUÇÃO

Este estudo considerou as questões que permeiam as relações de gênero e como estas são retratadas dentro da musicografia gonzagueana, o que inclui as muitas representações dispensadas ao feminino e, conseqüentemente, ao masculino homossexual, vítimas da dominação e ruptura, respectivamente, que embasam o homem patriarcal³.

Tendo em vista as inferências inicialmente tomadas diante das composições, percebidas nos resultados alcançados e analisados, é indiscutível que Luiz Gonzaga, como fruto de um contexto sociocultural e discursivo rígido, inviabilizou, e também subordinou, grupos e movimentos sociais em algumas de suas interpretações musicais, baseando-se, para isso, na formação cultural adquirida por ele. Nesse sentido, o cancionista popular gonzagueano sintetiza o gênero e a sexualidade, em muitos pontos, a um conjunto de conceitos culturais e ideológicos restritos ao binarismo sexual, aos estereótipos de gênero e aos papéis culturais que, evidentemente, os envolvem. Sendo assim, as definições de homem e mulher, indiretamente traçadas por Luiz Gonzaga, partem dos pressupostos de como eles devem agir, reforçando a promoção de discursos preconceituosos inadmissíveis na contemporaneidade.

Além disso, é importante destacar que tal estudo também contribui para consolidar práticas de letramento na escola, responsáveis por combater certos preconceitos, são fundamentais para - à luz de uma sociedade sustentada por novas perspectivas sócio-políticas - a desconstrução de uma educação que inviabiliza ou subordina sujeitos, promovendo, a partir da prática docente, um comportamento que priorize o respeito à diversidade sexual e à de gênero o mais prontamente possível.

Sendo assim, para que melhor conduzido fosse este trabalho, definiu-se uma questão-problema: Como as relações de gênero contemporâneas são capazes de atingir à poética e à cultura gonzagueana? Como isso potencializa também a reflexão dos papéis de gênero nessas obras

3 Para Millet e Scott (*apud* BALBINOTTI, 2018), mencionadas por Narvaz e Koller (2006), o patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. De acordo com as autoras, a supremacia masculina atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas, além de legitimar o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia feminina (*apud* BALBINOTTI, 2018).

e sua conseqüente problematização por meio de um letramento escolar disposto à inclusão?

A compreensão desses contextos fundamenta a importância deste texto, que objetiva analisar as possíveis relações de gênero existentes na poética “gonzagueana” aplicadas às práticas de letramento. Com efeito, os objetivos específicos visam: 1) Fomentar as discussões de gênero a fim de entendê-las como um produto cultural significativo e digno de problematização; 2) Pautar as relações de gênero na musicografia de Luiz Gonzaga, assim como considerá-las dentro de um contexto sócio-histórico e cultural; e 3) associar os estudos de gênero e de sexualidade apresentados na obra de Luiz Gonzaga ao letramento escolar, baseado na ruptura de preconceitos os mais diversos.

Isso permitiu que a pesquisa adotasse métodos particulares, adotados a seguir.

METODOLOGIA

Para os fundamentos de gênero e de sexualidade, recorreu-se a autores especialistas na área, como Butler (2003), Beauvoir (1967), Chauí (1986) e Trevisan (2018). Thompson (1996), Bosi (1992) e Santos (2006), por sua vez, destacaram-se nas alusões às esferas culturais relevantes para a compreensão das intenções do cantor. E, no que diz respeito ao letramento, fundamentou-se em Soares (2009), Silva & Rodrigues (2019) e Giordani (2010).

Diante do auxílio destes, a escolha das letras teve por base os critérios que envolvem a descrição dos fenômenos referentes ao gênero, à sexualidade e, em terceira instância, à cultura. Logo, a seleção musical - que inclusive considerou, inicialmente, um total de dezesseis canções⁴ - estava condicionada por esta relação: gênero-sexualidade-cultura.

Por fim, foram cinco, subdivididas em perspectivas distintas, as músicas definidas para as análises: na problematização dos papéis e atributos dispensados, ainda que indiretamente, aos sexos, destacam-se “*Paraíba*”, de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, “*Faz força Zé*”, de Rosil Cavalcanti, e “*Xote dos cabeludos*”, de José Clementino e Luiz Gonzaga; na compreensão das distinções entre a “mulher ideal” e a “de hoje”, recorreu-se a

4 Foram estas, com exceção das escolhidas para o trabalho: *Samarica Parteira* (de Zé Dantas), *Vem morena* (de Luiz Gonzaga e de Zé Dantas), *Forró de Mané Vito* (de Luiz Gonzaga e de Zé Dantas), *Cordel* (de Antônio Carlos & Jocaifi), *Ana Rosa* (de Humberto Teixeira) e *Tem pouca diferença* (de Durval Vieira).

"Mulher de hoje", parceria do Rei do Baião com Nelson Valença, e *"Pra que mais mulher"*, composta por Gonzaga e João Silva.

Elas foram devidamente fragmentadas em trechos capazes de dinamizar e facilitar a prática dos objetivos traçados para o estudo, possível graças à determinação de estrofes e de versos específicos para as análises.

Logo, este estudo apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica-documental, pois associa elementos bibliográficos (conceitos e trabalhos anteriores a este) a documentos (no caso, canções). Além disso, recorre-se também ao método dedutivo, responsável por, diante dos fenômenos observados, levar o pesquisador à dedução de contextos que não se encontram, muitas vezes, explícitos na observação. Neste caso, ele funciona para elucidar as relações de gênero reproduzidas sob um determinado prisma no cancionário popular de Luiz Gonzaga e como estas podem ser expressas em âmbito escolar a partir do letramento.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

CULTURA, SEXUALIDADE, GÊNERO E LETRAMENTO: DEFINIÇÕES QUE ATRAVESSAM O TEMPO (E A POÉTICA GONZAGUEANA)

Com composições marcantes e estética autêntica (baseada no uso do chapéu de couro⁵ e do gibão⁶ como indumentárias representativas de seu povo), Luiz Gonzaga foi (e ainda continua a ser), indiscutivelmente, figura central para a construção da música brasileira de características regionais, legitimando, dessa forma, seu poder de valorização às tradições culturais nordestinas.

Os símbolos, nesse contexto, funcionam como ferramentas propícias para a formação identitária do musicista, pois, através deles, ele é

5 Símbolo da cultura nordestina, o chapéu de couro foi usado com frequência pelos vaqueiros e cangaceiros, figuras importantes para a cultura sertaneja. Inclusive, ao ser mencionado por Vieira (2000, p. 176), ele possibilita, quando apresentado como indumentária estética de Luiz Gonzaga, a "evocação do sentimento de brasilidade" existente na obra "gonzagueana", que recorrentemente faz menção à cultura brasileira, sobretudo nordestina.

6 Nesse sentido, faz alusão à vestimenta de couro usada pelos vaqueiros na caatinga a fim de que estes não sejam feridos por espinhos em meio à vegetação semiárida (Grande Dicionário Unificado da Língua Portuguesa, 2010, p. 341).

capaz de expressar os ideais que o representam. Isso, por sua vez, justifica todos os parâmetros comparativos usados com a finalidade de enfatizar o lugar e as crenças defendidas pelo compositor, sobretudo quando realizado com a intenção de rebater ou de criticar algum tipo de letramento distinto do seu e que representa uma manifestação sociocultural oposta à sertaneja.

A definição desse processo, então, encontra-se no âmbito social em que ele ocorre, ou seja, a partir das experiências e vivências adquiridas ao longo da vida, que, segundo Ciampa (1989, p. 59 *apud* SANTOS, 2016, p. 25) promovem reflexos entre identidades que surgem a partir de outras já existentes. Sendo assim, pontuar o âmbito sociocultural de Luiz Gonzaga, a princípio, permite entender como são impostos os valores que solidificam o reflexo de identidades entre seus conterrâneos e irmãos. Dessa forma, e tendo em vista que Luiz Gonzaga vem de uma família firmemente cristã (MARINHO, 2015, p. 25-26), é evidente que, em virtude deste fato, ele se nutriu da influência fomentada por ela, importante agente formador de sistemas culturais.

Nesse sentido, a cultura, intrínseca à família, se fundamenta como “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 16), sendo este estado produto de padronizações socioculturais que podem ser resultado tanto de uma influência religiosa imperiosa, quanto de um sistema familiar e regional fortes (THOMPSON, 1998, p. 17).

Com efeito, os padrões, essenciais para a manutenção dos costumes e tradições, são estabelecidos a fim de valorizar o que seja compreendido como exemplar, o que, infelizmente, acaba por rudimentar aquilo que não o seja. Nessa empreitada, fugir ao binarismo de gênero (masculino e feminino) corresponde, equivalentemente, à ruptura do “estado de coexistência social” e, portanto, de tudo que seja entendido como correto e transmissível às futuras gerações.

Entretanto, diferentemente de Bosi (1992), Santos (2006, p. 8) acredita que a cultura vai para além da simples transmissão de valores e costumes sociais; ela, para este, é interdependente da realidade cultural dos sujeitos que a vivenciam. Sendo assim, a ruptura com o binarismo de gênero também corresponde a um fenômeno intrínseco à cultura, já que há neste uma lógica interna que justifica as práticas e as concepções que esse movimento possui. A partir disso, a adoção dos sólidos papéis de gênero institucionaliza o comportamento tomado por Luiz Gonzaga dentro do cancionista analisado, preso aos ideais do binarismo de gênero

que lhe foram apresentados, e assumidos, no contexto sociocultural que viveu.

Nesse prisma, as relações de gênero atuam como elementos culturais inerentes às bases de qualquer civilização. Ser homem ou mulher se configura mediante a formação da crença de que existam padrões de comportamento e biológicos determinantes para que isto seja identificado. Esses paradigmas impõem, sob viés cultural, a instituição da sexualidade e do gênero de forma intransigente e imutável em alguns aspectos sociais. Isso se dá, sobretudo, “por práticas históricas e sociais determinadas” (CHAUI, 1986, p. 122). Diante disso, “o que o gênero é e o que homens e mulheres são e o tipo de relação que ocorre entre eles são produtos de processos sociais e culturais” (ALMEIDA, 1995, p. 128 *apud* SILVA, 2006, p. 123), legitimando, assim, impressões socialmente instituídas sobre eles, como as relações binárias existentes.

Por isso, dentro de um sistema social, o gênero “é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero” (BUTLER, 2003, p. 36), indiscutíveis armas de poder usadas a fim de manter o binarismo sexual em práticas masculinas e femininas, entendido como universal, coercitivo e dominador por algumas civilizações que assim o caracterizam (BUTLER, 2003, p. 17).

Paralela a essas condições, destaca-se a sexualidade, definida também por meio das relações de poder e de cultura. Ela se baseia na percepção, influenciada pelo binarismo de gênero, de que as práticas sexuais e afetivas, necessariamente, carecem de realização entre homens e mulheres, definido por Butler (2003) como heterossexualidade compulsória:

a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e resignificação (BUTLER, 2003, p. 44).

Nesse sentido, ao longo das composições, percebe-se a expansão do conceito de heterossexualidade compulsória, que associa tudo e todos que fogem do padrão heteronormativo à anormalidade. Sob essa perspectiva, se homens e mulheres se comportam ou se vestem de

formas distintas ao socialmente imposto, tais como as “drag queens”⁷, há uma abrupta relação (e confusão) com seus desejos afetivos: “se comportam-se ou vestem-se como mulheres, gostam de homens”. Esse tipo de heterossexualidade compulsória, que tem por cerne a anulação de outras orientações sexuais e identidades de gênero, é frequentemente percebida em Luiz Gonzaga e, por isso, será aqui deliberada de modo a esclarecer certos lugares dispensados a corpos homossexuais e femininos nos mais diversos vínculos estabelecidos com a sociedade.

Nessa perspectiva, evidencia-se o letramento, entendido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2009, p. 72), isto é, o letramento explícita e caracteriza a capacidade que os sujeitos detêm na leitura e na escrita quando estas são vislumbradas dentro ou a partir de um contexto social. Sendo assim, a sala de aula, que corresponde a um meio em que as relações sociais podem ser observadas, condiciona o letramento, que, na perspectiva apresentada por este trabalho, é manifestado a partir das considerações de Luiz Gonzaga acerca das questões que revestem o gênero e a sexualidade em seu cancionário.

Além disso, o letramento social de gênero⁸, especificidade desta pesquisa, não se distancia, jamais, das exigências sociais de seu uso, acrescentando, dessa forma, uma constatação crucial das práticas de letramento: elas são construídas, também, a fim de observar, compreender e, conseqüentemente, problematizar, através das habilidades de leitura e de escrita, as demandas sociais emergentes. Sobre isso, o letramento permite investigar, dentro dos parâmetros que envolvem os conceitos de gênero, sexualidade e cultura, que as práticas sociais intrínsecas a ele são frutos de relações de poder que influenciam as percepções culturais e, a partir disso, adotam certos processos sociais de leitura e de escrita, que reforçam ou questionam valores e tradições tidas como imutáveis (SOARES, 2009, p. 74-75; GIORDANI, 2010, p. 83).

A intenção de inserir em âmbito escolar o cancionário popular de Luiz Gonzaga contribui justamente para isto: revela, a partir da prática

7 Performance artística que visa estereotipar indivíduos, geralmente corpos femininos, a fim de demarcá-los dentro do entretenimento ou da arte. Para alguns, isso permite a transfiguração de um alter ego feminino que advém das roupas e das maquiagens usadas, o que não determina, por sua vez, a identidade de gênero e a orientação sexual de quem é adepto a essa manifestação artística.

8 Designação adotada para caracterizar a especificidade associada ao letramento, que neste trabalho destaca as relações de gênero e de sexualidade.

da leitura, uma demanda social sustentada por relações de poder responsáveis por subalternizar sujeitos e enfatizar privilégios, observados por meio da leitura crítica e participativa dos alunos, levados a discutir todas as intempéries que regem essas estruturas poéticas. Isso contribui para a construção de uma aprendizagem apta a vincular as práticas sociais e os usos sociais às exigências sociais e educativas comprometidas com o desenvolvimento crítico e competente de seu alunado (SILVA & RODRIGUES, 2019, p. 110).

Teorizar o “Rei do Baião”⁹ a partir do letramento, portanto, é quase como marcá-lo sob o selo de um novo olhar. Como discuti-lo, tocá-lo ou, ainda, compreendê-lo em meio às tantas sutis mudanças (já deliberadas e propostas antes mesmo da entrada dos anos 2000) que o século proporcionou desde a sua virada? É possível que Luiz Gonzaga perca sua “magistral realeza”¹⁰ com o alavancar do tempo e dos movimentos sociais? Isso não é sabido e, possivelmente, ainda permanecerá como incógnita neste estudo. O que não impede afirmar, porém, a necessidade de dar-lhe um olhar mais crítico às suas produções musicais, sobretudo em ambiente escolar, cuja rede de socialização do conhecimento é mais sólida e perceptível. O tempo reivindica isso diante de tantas transformações socioculturais.

A seguir, apresenta-se a seleção dos diferentes fragmentos que apontam para as questões de gênero analisadas neste artigo, tendo por base o cancionário popular gonzagueano:

Identificação	Nome da canção	Ano de Gravação	Fragmento selecionado
A	“Paraíba”	1952	Paraíba masculina Muié macho, sim sinhô [...]
			Eita pau pereira Que em princesa já roncou Eita Paraíba Muié macho sim sinhô

9 O título faz alusão ao baião, gênero musical que consagrou Luiz Gonzaga no panorama nacional. Para melhor compreendê-lo, veja o livro “História da música popular brasileira: Sem preconceitos (Vol. 1): dos primórdios, em 1500, aos explosivos anos 70” (FAOUR, 2021). Interessante também para a compreensão de outros ritmos musicais cantados por Gonzaga.

10 O termo faz alusão ao título que lhe foi concedido devido às mudanças que ele condicionou no baião, sendo, considerado por alguns, como o rei desse ritmo.

Identificação	Nome da canção	Ano de Gravação	Fragmento selecionado
B	"Faz força Zé"	1961	Homem que tem a mão fina Torce o rosto no falar Pinta unha faz de conta E capricha no andar Cuidado nele Por que dá azar
C	"Xote dos Cabeludos"	1967	Cabra do cabelo grande Cinturinha de pilão Calça justa bem cintada Costeleta bem fechada Salto alto, fivelão Cabra que usa pulseira No pescoço medalhão Cabra com esse jeitinho No sertão de meu padrinho Cabra assim não tem vez não
D	"Mulher de hoje"	1973	Antigamente A mulher era mulher A companheira Que nos deu o criador Lar era só felicidade Era só tranquilidade Era paz e era amor [...] Mulher de hoje É mulher muito danada [...] Se é casada com um cabra mole Que não anda nem se bole Ela vai se desdobrar
E	"Pra que mais mulher"	1988	Pra que mais mulher Pra que mais mulher Se tenho uma Que faz tudo que eu quiser

No quadro construído, alguns parâmetros foram produzidos a fim de evidenciar as questões de gênero de possível constatação na poética de Gonzaga. Sendo assim, essas particularidades, expressas em estrofes e versos específicos, podem ser melhor observadas e discutidas aqui.

1.1. “PARAÍBA”: A FORÇA FEMININA ASSOCIADA AO MASCULINO

A primeira dessas letras, *Paraíba*, se confirmou como uma produção musical que tencionava promover a valorização da força política e social do estado da Paraíba, que, em meio a tantas misérias e conflitos, resistiu¹¹. Entretanto, a canção é constantemente confundida como um tributo à mulher paraibana e à sua força, em virtude, justamente, de ter seu contexto sócio-histórico desconhecido.

Na verdade, o trocadilho existente em “A” diz mais respeito à força masculina, que é associada ao estado da Paraíba, do que a uma representação feminina concreta, uma vez que nem sequer há algum tipo de aproximação ao que de fato seja pertinente, ou ao menos particular, ao feminino. Ele, por sua vez, expressa-se como a sombra do poder e da força masculinas, facilmente notado na acepção que a Paraíba, uma palavra lexicalmente feminina, toma para si: *Paraíba masculina/Muié macho, sim sinhô*.

Essa associação é permitida por vários fatores, entre os quais a forma como o estado sobreviveu à seca que assolou a região por anos, bem como à Revolta de Princesa¹² nos anos 30, fato notável em:

11 O baião “Paraíba”, composto por Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, diz respeito a uma homenagem dispensada à revolução político-econômica ocorrida no estado da Paraíba, por volta dos anos 30, responsável por projetar a Paraíba no panorama nacional. Os caminhos desse movimento, caracterizado pela oposição da cidade de Princesa Isabel, liderada por Zé Pereira, ao governo paraibano, liderado por João Pessoa à época, findou-se no assassinato de João Pessoa pelas mãos de João Dantas, aliado de Zé Pereira e maior opositor político do até então presidente do estado. Ainda que a “Revolta de Princesa” tenha acentuado a rivalidade entre João Dantas e João Pessoa, o real motivo do homicídio tinha relação com a exposição do caso amoroso existente entre aquele e a professora Anaíde Beiriz, que teria sido realizado pelo próprio governador. Isso culminou em um verdadeiro escândalo político usado por Getúlio Vargas para assumir o poder do país e derrubar Júlio Prestes da presidência do Brasil, que acabou associado ao crime, pois tanto o assassinato quanto Vargas (candidatos a vice e a presidente, respectivamente, do país) foram derrotados nas eleições presidenciais por ele. Com isso, a Revolução de 30 foi instituída e, com ela, a significativa importância da Paraíba nos novos rumos tomados na política nacional.

12 Movimento político liderado por Zé Pereira, coronel influente na cidade de Princesa Isabel, em que se buscou a independência do estado da Paraíba. Foi uma revolução de oposição, sobretudo, ao governo de João Pessoa, que, para o desagrado de muitos dos cidadãos dessa cidade, interferia com frequência no bom funcionamento da região. O

Eita pau pereira
Que em princesa já roncou
Eita Paraíba
Muié macho sim sinhô

Com isso, tem-se a intenção de valorizar aspectos sociais e políticos importantes que legitimam a “Muié macho”, tida aqui como o próprio estado. Em vista disso, a resiliência e a força, típicas, segundo o eu lírico, das características dispensadas ao masculino, são usadas para qualificar o estado paraibano. Percebe-se que o feminino se encontra apenas no nome, que lhe concebe a nomenclatura de “muié”, e o masculino está na força, de onde advém o “macho” e o “masculina”. Logo, não há nenhuma pretensão de caracterizar o feminino como sinônimo de atributos como a força, pois, do ponto de vista dos compositores, ainda que de forma implícita, não corresponde a mulher a capacidade de promover transformações, revoluções, revoltas ou qualquer outro tipo de luta.

Nessa perspectiva, a situação esboçada, vinculada à construção identitária dos gêneros no imaginário cultural do compositor, mantém-se dependente da condição histórica desse meio, que determina a forma como as representações sociais, entre sujeitos, ocorrem (Chauí, 1986). Sendo assim, Luiz Gonzaga resume seu baião aos papéis naturalizados e destinados aos sexos, isto é, àquilo que lhe foi ensinado e apresentado como atributos, funções e ações masculinas ou femininas. Percebe-se, destarte, que em nenhum momento essa “mulher” (a Paraíba) tem sua força legitimada por se assemelhar à feminilidade, uma vez que, historicamente, a força nunca caracterizou mulheres, tidas como frágeis, marginalizadas e subordinadas ao poder masculino.

Perceber essa condição do feminino dentro da composição é importante para inferir, diante do que o letramento expressa, a condição histórica, política e social da mulher, inerente ao sistema patriarcal. Isso, em sala de aula, propicia a reflexão de como os papéis são dados entre os gêneros e, a partir de uma leitura crítica mediada pelo docente e problematizada pelo grupo estudantil, de como esses comportamentos são condicionados por um sistema sociocultural controlador de corpos e de funções sociais que dizem respeito às relações de poder.

Dessa forma, Luiz Gonzaga provavelmente aprendeu (a partir de um letramento que preferiu manter a hierarquia entre sujeitos) e,

conflito chegou a ser armado e deixou um número considerável de mortos e feridos que lutaram para serem libertos do domínio estatal.

consequentemente, reproduziu a ideia de que os papéis masculinos e femininos precisam ser expressos com rigidez, fazendo com que o contrário seja observado de forma absurda ou anormal dentro daquilo entendido como “correto”. Sobre isso, os itens “B” e “C”, em analogia ao “A”, configuram essas preocupações que emergem de uma mesma raiz: a busca pela manutenção dos padrões e a rejeição absoluta às diferenças existentes entre os gêneros e suas condicionantes, manifestados num letramento que valoriza a estabilidade da hierarquia de gênero. Ambos itens serão melhor observados a seguir.

1.2. “FAZ FORÇA ZÉ”: POR QUE A HOMOSSEXUALIDADE ASSUSTA?

Composta por Rosil Cavalcanti, e lançada em 78 RPM¹³ pela primeira vez no ano de 1961¹⁴, a canção afirma que o trabalho, fonte inesgotável de progressos e melhorias, deve ser procurado e logrado. Somente assim, o homem poderia obter perspectivas mais positivas em seu entorno social. Para tanto, ele precisa ceifar tudo aquilo que porventura o atrapalhe e o desvalorize como indivíduo e trabalhador, fatores apresentados na música como uma prescrição do que evitar e o porquê de o fazê-lo.

Como produto sociocultural, essa canção permite aproximar duas perspectivas inerentes à poesia gonzagueana e presentes também nos itens “A”, “C”, “D” e “E”: o que pode e não pode ser feito por homens e por mulheres, assim como o desprezo àqueles que fogem dessa sina naturalizada pelo poder masculino.

Na última estrofe, por exemplo, este último é referido com maior destaque: rejeita-se firmemente à “feminilidade” adotada por corpos masculinos, lidos, nesse contexto, como homossexuais. Assim, com a ênfase dada, nas estrofes precedentes a esta, aos pontos negativos acerca do homem que não quer trabalhar (ambicioso, preguiçoso, caloteiro, ladrão e encostado), há também ação depreciativa por aqueles que estabelecem algum vínculo social com homossexuais, sinônimos, nesse viés, de fracasso e de mau presságio:

Homem que tem a mão fina
Torce o rosto no falar

13 Disco de 78 rotações por minuto.

14 Com a saída do 78 rpm do mercado, a música foi relançada em 1963 no álbum *Pisa no pilão (festa do milho)*.

Pinta unha faz de conta
E capricha no andar
Cuidado nele
Por que dá azar

Destarte, em meio ao destaque a tantas coisas negativas que prejudicam o homem que não trabalha (mas deveria), a homossexualidade é culpabilizada pelos possíveis fracassos vividos por um “verdadeiro homem”, filho dos “bons valores morais” e respeitoso para com as “tradições culturais edificadoras do seio familiar”.

Sobre isso, e com base em Andrew Sullivan (defensor da tese cuja ideia avalia a tendência, inerente aos homossexuais, de resistirem ao sistema que tenta controlá-los), Trevisan (2018) reitera que o uso recorrente das ironias, deboches e demais formas contrárias à padronização imposta ao que deve ser homem e mulher incomodam ao domínio patriarcal e machista que busca erradicá-los. Essa pontuação específica justifica o porquê que “as gays afeminadas”¹⁵, por exemplo, são sempre as referências para qualquer tipo de negatividade existente na composição gonzagueana, uma vez que elas representam as rupturas com as tradições sertanejas transmitidas a Luiz Gonzaga, e, por esse motivo, “dão azar”. No final das contas, uma homossexualidade liberta de imposições sexuais incomoda mais do que ser homossexual em si, uma vez que o importante é não “aparentar” a orientação sexual que possui (TREVISAN, 2018).

Além disso, a homoafetividade sempre recebeu algum tipo de descrição repulsiva ou responsabilidade negativa ao longo da história, perceptíveis diante das acusações de corrupção da moralidade familiar até a responsabilidade pelo surgimento e dispersão da AIDS, consequência, segundo o senso comum, do pecado divino que caiu sobre suas cabeças (TREVISAN, 2018). Nesse prisma, ser “gay” ou praticante de papéis sociais direcionados, historicamente, à mulher (como pintar a unha), culmina em rejeição para com esses indivíduos masculinos, “corrompidos por ideologias” que se afastam da convicção social de como um homem deve expressar sua masculinidade.

Numa perspectiva pedagógica de letramento, é fundamental observar, com o auxílio dos alunos, que Luiz Gonzaga é, antes de tudo, produto de uma prática de letramento distinta da trabalhada neste estudo e,

15 Expressão popular para referir-se a homossexuais. Na comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e mais) faz alusão ao empoderamento dessa sigla.

portanto, o conjunto de percepções pejorativas destinadas à diversidade sexual reflete uma prática social de letramento excludente e preconceituosa que ainda impera dentro das relações sociais. Sendo assim, a naturalização da violência e a manutenção do preconceito precisam ser desconstruídas mediante a associação de elementos que indiquem aos alunos os prejuízos acarretados pela homofobia, alimentada aqui, em “B”, pela construção de uma homossexualidade comparada a doenças e à negatividade que a fluidez dos papéis de gênero expressam.

Em consonância, o item “C”, que sob o mesmo prisma também rejeita o distanciamento dos padrões de masculinidade adotados por Gonzaga, legitima o posicionamento tomado pelo eu lírico, assim como o expande à percepção de que há, como ponderado até então em “A” e “B”, uma poesia marcada pela adesão às normas, aos valores e às crenças que circundam os mitos que regem não só o feminino, mas também as diversas versões do masculino, criticadas no item “B” e, a seguir, no “C” também.

1.3. O “QUADRADÃO” SENTE-SE AMEAÇADO (PELA RUPTURA DA TRADIÇÃO, QUIÇÁ?)

Apesar de vivenciar a Ditadura Militar no período de gravação dessa música (1967), Luiz Gonzaga e José Clementino não pontuaram esse fenômeno histórico para a composição de *Xote dos Cabeludos*. Na verdade, o alvo foi outro: o movimento de contracultura que eclodiu nos Estados Unidos na década de 60 e, por conseguinte, abarcou no Brasil¹⁶.

Em “C”, destaca-se o conflito entre o tradicional e o novo, buscando-se criticar este por fugir daquele. Nesse sentido, o eu lírico evidencia seus incômodos e suas angústias no que tange à configuração de um homem tão distinto de si e que, por outro lado, rompe com as acepções que lhe deveriam ser destinadas, como afirma o poeta:

16 Os Beatles e Roberto Carlos representaram a imagem do movimento tanto em panorama internacional quanto nacional (respectivamente). A estética adotada por eles (descrita de modo regional pelo “Rei do Baião”) estava atrelada à imposição da contracultura à época de sua solidificação, que tinha por intuito romper com a cultura tradicional, consumista, individualista e padronizada dos anos 60, sendo, portanto, a negação ao corte de cabelo uma forma de romper com esse sistema cultural (por isso, a associação ao termo “cabeludos” por toda composição). Portanto, esse movimento era totalmente avesso a tudo aquilo que a tradição apresentava e, sob esse viés, pode ser entendido como oposto à vertente poética de Luiz Gonzaga.

Cabra do cabelo grande
Cinturinha de pilão
Calça justa bem cintada
Costeleta bem fechada
Salto alto, fivelão
Cabra que usa pulseira
No pescoço medalhão
Cabra com esse jeitinho
No sertão de meu padrinho
Cabra assim não tem vez não
[...]

Nota-se que, antes de enfatizar a rejeição à presença dessa masculinidade transgressora, indigna perante os sertanejos, descreve-se os indivíduos contraculturais como sintomas de uma doença, uma anormalidade. Isso é feito a fim de destacar os elementos que, porventura, devem chocar os ouvintes, uma vez que, com o relato das vestimentas e acessórios, elucida-se a ausência de possibilidades para, caso se mantenha essa situação, “os cabeludos” pertencerem ao sertão e às suas práticas.

Nesse sentido, a identidade dos cabeludos, descrita com tantos detalhes e alusões pejorativas às vestimentas e aos acessórios usados por eles, corresponde a mais um elemento sociocultural de desagrado para a poética gonzagueana, sobretudo quando considera-se que, para o intérprete do sucesso “Paraíba”, os cabeludos não representam atributos do padrão masculino idealizado e apreendido por Gonzaga, como a força transferida à “muié macho” (A).

Além disso, eles também caracterizam, ao menos para os compositores, artifícios que acabam por refletir nas mesmas bases de desprezo encontradas e destinadas à “feminilidade masculina” zombada e ultrajada em “B”. Mais uma vez, dessa forma, a ruptura com os padrões patriarcais, e a consequente aproximação com elementos naturalizados apenas no sexo feminino, é legitimada mediante a comprovação - possível graças às descrições detalhadas às idumentárias usadas - de que os cabeludos *não podem ser* homens de verdade já que *não se comportam* como tais.

Não importa, portanto, se “os cabeludos” são fortes e valentes, sanguinários ou audaciosos, pois seu corpo e sua identidade social já são suficientes para afastá-los do tradicionalismo patriarcal irredutível, pois para os *quadrados* do sertão, ainda que indiretamente aferido, estas figuras estão mais próximas do que os sertanejos determinam como

“mulher”. Elas que, socialmente, devem ter “cinturinhas de pilão” e no “pescoço medalhão”, não homens.

Portanto, “no caso do homem, a norma social construída é clara: o homem deve comportar-se como o modelo histórico e social definido pela maioria e enquadrar-se nele, dirigindo sua sexualidade para o sexo oposto ao seu” (LOURO, 1997 *apud* SILVA, 2006), o que não lhe permite, diante do padrão heteronormativo e patriarcal, relacionar-se com o mesmo o sexo ou, ainda, se comportar e aderir características projetadas e consideradas para o corpo feminino, como as associadas aos “cabeludos”.

Isso, com efeito, reafirma os estereótipos de gênero que, a partir do letramento de gênero, devem ser desconstruídos a fim de controlar as microviolências alicerçadas nesse discurso rudimentar. Ele, por sua vez, quando adequado ao letramento de gênero de modo a ser analisado criticamente, contribui para que, em âmbito escolar, pontue-se a diversidade estética dos indivíduos que compõem um grupo estudantil, além de observar, em conjunto, que essas constatações a respeito dos papéis de gênero, na verdade, são convenções sociais inerentes a um sistema cultural que busca dominar as práticas sociais de letramento por meio de um discurso que mais separa do que acrescenta.

1.4. “MULHER DE HOJE”: ELA OUSA DESRESPEITAR O PATRIARCADO

Por outro lado, enquanto desprezava e destinava àqueles, que se vestissem ou agissem de acordo com as idealizações femininas, insultos e características, ao seu ver, negativas, Luiz Gonzaga, e seus demais compositores parceiros, exigia que as mulheres atuassem exatamente da forma ridicularizada por ele, fenômeno entendido tanto em *Mulher de hoje* quanto em *Pra que mais mulher* como uma forma de dominação.

Nesse sentido, *Mulher de hoje* sugere ao leitor/ouvinte, a partir de seu título, que o objetivo dessa letra é apresentar o retrato feminino atual dentro dos parâmetros estabelecidos pelos compositores, ou seja, mediante percepções pessoais e culturais que caracterizam o comportamento adotado por essa mulher.

Nesse contexto, *Mulher de hoje* atua em aversão às transformações sociais crescentes, sobretudo as que dizem respeito aos movimentos feministas e de gênero que eclodiram entre os anos 60 e 70¹⁷. Sobre isso,

17 As relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres passaram, diante do avançar dos tempos e dos movimentos sociais, a ser questionadas. Sendo assim, a mulher,

Ruth Terra (*apud* CHAÚÍ, 1986, p. 156-157) sustenta que, “no sistema das queixas gerais”, o conservadorismo é determinante dentro dos estudos sobre literatura de cordel nordestina. Entre as pautas, o comportamento feminino se destaca, pois, gradativamente, este se afasta do socialmente imposto à mulher. Entre as críticas a ele, ressaltam-se àquelas voltadas à moda feminina emergente e à inserção das mulheres dentro do mercado de trabalho, apesar de mal pagas. Com isso, Chauí infere que:

Podemos dizer que a crítica do novo e a defesa do velho se inscreve no espaço definido pela opressão: diante da impotência presente e da falta de esperança num futuro melhor, o passado opera como referencial para o imaginário elaborar a diferença temporal, fazendo do passado um outro tempo possível (CHAÚÍ, 1986, p. 157).

Para a comprovação deste ideal, o fragmento “D” introduz, por meio da associação do feminino ao que o patriarcado compreende ser uma mulher, a retomada dos preceitos morais, produzidos sob uma lógica tradicional e religiosa, como um caminho de rememoração a um tempo distante e saudosista, que, por sua vez, acarreta em saudades para a voz poética em questão. Percebe-se, aliás, que o retorno a noções como “lar”, “o criador” e a “mulher como mulher” enfatizam, na verdade, papéis de gênero condizentes à tradição e à “defesa do velho”, imutáveis na concepção dos autores:

Antigamente
A mulher era mulher
A companheira
Que nos deu o criador
Lar era só felicidade
Era só tranquilidade
Era paz e era amor

O lar se apresenta também como um simbolismo importante: feitas para ele, as mulheres acabavam restritas apenas às atividades domésticas

com maior ênfase nessa época, iniciou o processo de ruptura com o que a condicionava a uma única função e papel social: o de mãe e esposa. Diante disso, o direito ao trabalho, à liberdade sexual, à opção por não engravidar ou casar e à busca por igualdade entre os gêneros transformou o panorama social no qual somente o poder masculino se manifestava.

e, depois de mudanças importantes no século XX, agora pertencem a um contexto diferente do inicial ao qual eram submetidas. Portanto, a ruptura da mulher ideal para os desejos do patriarcado culminou com a transformação desta em um problema que afligiu a felicidade, a tranquilidade, a paz e o amor dentro do lar, sobretudo para aquele que a domina.

Como fruto de dominação, e sob essa mesma lógica, a mulher deve obedecer a seu marido acima de tudo, o que não está mais, nesse sentido, na mulher de hoje, claramente desprezada na música por ousar fugir do padrão estabelecido por estes elos de dominação.

Mulher de hoje
É mulher muito danada
[...]
Se é casada com um cabra mole
Que não anda nem se bole
Ela vai se desdobrar

Por isso, se a mulher de hoje se casa com “um cabra mole” ela não vai ser dominada por ninguém. Isso é percebido de forma negativa, já que seu parceiro não faz nada. Por não realizar nenhuma ação que impeça sua mulher de ser dona de si, esse homem é visto como fraco, frouxo, mole. Ele falhou nas relações de poder, por isso merece ser humilhado.

No que diz respeito aos comportamentos tanto masculinos quanto femininos, há uma tendência a associá-los ao que a comunidade social, em conjunto, compreende como particularidades fundamentais do que seja ser homem ou mulher. Isso, na prática do letramento, pode ser desconstruído, diante do contato com esse texto, por meio da resignificação dos papéis sociais, compreendidos a partir da problematização das condições que a poética gonzagueana dispensa à mulher contemporânea. Isso é possível quando a discussão, organizada desse modo em sala de aula, chega aos alunos de maneira a retirá-los da passividade leitora, conduzindo-os à atividade crítica de reflexão sobre os papéis impostos às mulheres.

1.5. “PRA QUE MAIS MULHER”: A SUBMISSÃO COMO RETRATO DA MULHER IDEAL

Contraopondo-se ao viés anterior, *Pra que mais mulher*, composta também por Luiz Gonzaga em companhia de João Silva, modifica o cenário feminino aqui exposto: retrata sua parceira como única por aceitar

situações que a colocam em subordinação completa ao seu cônjuge, marcado no eu lírico apresentado. Têm-se, em ambas, a construção da feminilidade em teores distintos, sendo um usado para criticá-la (*Mulher de hoje*) e o outro para enaltece-la, uma vez que esta corresponde à mulher ideal, vista a seguir.

Lançada no disco *Aí tem Gonzagão*, de 1988, *Pra que mais mulher* ostenta, com notoriedade, sentidos que ultrapassam aqueles definidos como saudáveis para o avanço feminino em todos os ambientes ocupados e monopolizados por homens, sujeitos, em sua maioria, patriarcais.

Nesse sentido, não há corpos femininos, na acepção concedida pelo patriarcalismo, bons suficientes se, por acaso, estes não forem subordinados a um poder masculino controlador e obtuso. A princípio, na melodia entoada por Luiz Gonzaga, pode se perceber estes reflexos, uma vez que a satisfação tida pelo feminino, nesse contexto, não é dada por amor, mas sim mediante as contribuições proporcionadas por ela para a realização dos desejos do eu lírico (um homem, como elucidado ao longo da poética).

Pra que mais mulher
Pra que mais mulher
Se tenho uma
Que faz tudo que eu quiser

Em seguimento, Beauvoir (1967) não se distancia dessa ideia quando pondera que a mulher é determinada pelo “conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”, ou seja, ela é fundamentada apenas como o outro, o oposto dominado por algo ou alguém. Este, por sua vez, pode ser entendido como a feminilidade, socialmente ultrajada ao poder de outrem, um agente geralmente masculino.

Sendo assim, tanto em “D” quanto em “E”, acentuam-se duas vertentes opostas sobre a mulher. Na primeira, intitulada pejorativamente como a “mulher de hoje”, embasa-se a mudança rejeitada, a fragilidade dos papéis sociais e o sinônimo de novas faces para o feminino, até então colocado em um único papel, o apaziguador ou o doméstico. Na segunda, entretanto, valoriza-se a busca às idealizações femininas com base numa poética conservadora e saudosista que, na verdade, vislumbra apenas o desejo de manutenção da hierarquização, em desconstrução na contemporaneidade, entre homens e mulheres.

Em ambas proposições o letramento de gênero contrapõe dois lugares de modo a questioná-los dentro da prática social de leitura: o de

mulher subversiva e o de mulher servil. Diante disso, a oposição desses lugares, quando pontuados em sala de aula, serve para ampliar várias particularidades concedidas, historicamente, à mulher, o que, indubitavelmente, atinge não só as relações femininas e masculinas em ambiente escolar, como também de forma externa a esse espaço, no seio social.

Conectado a isso, merecem interesse as conclusões levantadas por Butler (2003) para que essas relações fiquem ainda mais claras, uma vez que

Ambas as posições, masculina e feminina, são assim instituídas por meio de leis proibitivas que produzem gêneros culturalmente inteligíveis, mas somente mediante a produção de uma sexualidade inconsciente, que ressurgue no domínio do imaginário.

Isso permite inferir que a dominação é um fato verídico e, em algumas vezes, imperceptível pelo sujeito que está abaixo dela, vítima fácil para que esta hegemonia seja imposta e transmitida dentro de um sistema cultural arraigado na sociedade e que muitas vezes propõe uma prática de letramento tão rudimentar quanto às intenções para realizá-la. Assim sendo, a mulher vai de doméstica à escrava de prazeres sexuais masculinos com uma naturalidade absurda, designada por normas sociais e de letramento que também justificam o vínculo afetivo do eu lírico com sua mártir do amor.

Para o fim desta análise, fica uma reflexão: Afinal, se ela não fosse assim (indivíduo que faz tudo que a voz poética deseja) seria justificativa para traí-la? Conforme o eu lírico, não existe o porquê de outra mulher tendo essa com tantas “qualidades”, o que permite afirmar que sim, se ela não seguisse os preceitos dele, ele possivelmente acharia motivos para se ter outra mulher, tão submissa, pacífica e dominada como um bom homem patriarcal deseja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível considerar a figura de Luiz Gonzaga como um reflexo cultural da época à qual remetia-se. Com trejeitos extremamente machistas e homofóbicos, incumbia-se de expor, por meio da arte, seus posicionamentos referentes a muitos contextos sócio-históricos importantes, ora como forma de enaltecê-los, ora com o intuito de reduzi-los em detrimento daquilo que se acreditava ser correto à época.

Nesse prisma, reflete-se que, segundo o cantor, o papel da mulher deve estar ligado a obedecer a ideais estabelecidos conforme a genitália que possuem, sendo também essa ação cumprida por homens. Qualquer discrepância a isso, acarreta em acusações sórdidas de violação aos valores morais, em tons pejorativos dispensados à “mulher de hoje” ou, ainda aos “cabeludos”, bem como em situações criadas apenas com a intenção de desrespeitar o poder masculino heteronormativo dentro de uma esfera social.

No final das contas, permanece a distribuição de papéis ao longo das canções selecionadas e analisadas, cabendo ao masculino a força, a luta, a coragem, o trabalho e boas referências a fim de que uma “boa masculinidade” seja construída. Ao feminino, contudo, resta a fragilidade, a vida doméstica e a submissão, nunca transformada em poder. Diante disso, performatizar ou representar características que escapam das imposições de gênero resulta em “azar”, no caso da música “Faz Força Zé”, e na ausência de oportunidades cantadas em “Xote dos Cabeludos”.

Tais contradições são sustentadas através de uma prática social de letramento que preconiza e condiciona a livre inserção desses discursos em âmbito social e escolar, sendo, dessa forma, possível romper com estes a partir de um letramento de gênero disposto a desconstruir, desde a educação básica, muitas percepções preconceituosas e pejorativas resultadas de um letramento anterior, claramente rudimentar e distante das atuais demandas sociais.

Portanto, os dados apontam que há possibilidade de ponderar as relações de gênero existentes na poética gonzagueana com relativa excepcionalidade, uma vez que estas se mostram claramente ao longo das muitas estrofes anotadas. Isso, indiscutivelmente, abre espaço para que outros compositores, cantores e músicas, contemporâneas ou não, sejam revisitados sob o olhar atento e crítico de pesquisadores que os vejam como documentos pertinentes para a compreensão e, quem sabe um dia, transgressão de preconceitos culturalmente enraizados, produzindo, desse modo, bons materiais a fim de estender as habilidades de leitura e de escrita associadas a um letramento de gênero inclusivo e que preza pela diversidade.

REFERÊNCIAS

BALBINOTTI, Izabele. A violência contra a mulher como expressão do patriarcado e do machismo. **Revista da ESMESC** [on-line]. 2018, n.31, pp. 239-264. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v25i31>>.

p239>. ISSN 2236-5893. <http://dx.doi.org/10.14295/revistadaesmes.v25i31.p239>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIORDANI, Liliane. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In*: LODI, Ana Claudia *et al.* **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARINHO, Andrea C. M. **O ciclo junino e as representações sociais do Nordeste brasileiro: um estudo de reconstrução da memória por meio da produção musical de Luiz Gonzaga**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, Gilvamarque Pereira dos. **Letramento literário no ensino fundamental por meio de letras da música popular brasileira**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Rodrigo N. da; RODRIGUES, Linduarte P. Leitura de cordel na escola: uma perspectiva multimodal. *In*: TOLOMEI, Cristiane *et al.* **Entrelugares do saber: leitura, literatura & ensino**. São Paulo: Mentis abertas, 2019.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Psicologia: Ciência e Profissão** [on-line]. 2006, v. 26, n. 1, pp. 118-Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/>

S1414-98932006000100011>. Epub 20 Ago 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000100011>. Acesso: 17 Jan. 2022

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

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1998.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: A homossexualidade no Brasil. 4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VIEIRA, Sulamita. **O sertão em movimento**: O sertão em movimento a dinâmica da produção cultural. São Paulo: Anablume, 2000.

GT 23

**LETRAMENTOS E
ENSINO DE LÍNGUAS**

SUZANA FERREIRA PAULINO

Coordenação

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Trabalhos **Letramentos e Ensino de Línguas** reúne textos sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) na educação como práticas de letramentos baseadas nas práticas sociais de leitura e escrita, promovendo o compartilhamento de pesquisas, experiências e reflexões sobre processos de ensino-aprendizagem de línguas, tema que precisa ser amplamente debatido. São apresentados pesquisas científicas, reflexões e relatos de experiências, produzidos por pesquisadores, docentes e discentes, com conexões temáticas e diferentes atores que vivenciam os desafios do ensino de LE.

Reconhecendo uma multiplicidade de vozes e as relações indissociáveis entre os temas abordados, o dossiê está organizado em cinco capítulos. O primeiro, **Concepções de língua(gem) na relação livro didático e sala de aula: o lugar do aluno no evento comunicativo da produção escrita**, investiga o livro didático e o lugar discente no ensino-aprendizagem de LE, quanto à comunicação escrita no ensino superior, registrando a sala de aula como um ambiente de negociação de conhecimentos.

O segundo, abordando a inclusão, **Práticas de letramento de um aluno surdo no contexto da pandemia da covid-19**, discorre sobre os desafios de uma professora regente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), nas práticas de letramento de um aluno surdo bimodal do ensino fundamental, identificando que esses desafios são referentes à condução das aulas com o PET (Plano de Estudos Tutorado) e às práticas de letramento ao aluno surdo.

Também sobre inclusão, o terceiro, **Professor de línguas estrangeiras, autismo e tecnologia assistiva: uma reflexão**, pesquisa sobre formação do professor de LE, autismo e Tecnologia Assistiva no ensino de línguas a pessoas com transtorno do espectro do autismo, indicando a necessidade de formação e orientação para professores de LE implementarem tais recursos nas aulas e de aprofundamento de estudos sobre autismo e Tecnologia Assistiva nos cursos de formação de professores de LE.

O quarto, **Tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira**, versa sobre tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua

estrangeira, apontando que as tecnologias digitais possibilitam aprendizado conectado, contextualizado e multimodal, a partir de múltiplas linguagens, semioses, práticas situadas, críticas e transformadoras, possibilitando dialogismo, colaboração e autonomia.

Por fim, o quinto capítulo, **Projeto janokoida de educação trilingue: vivências e reflexões sobre o ensino de língua portuguesa**, analisa o processo de ensino de língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para alunos imigrantes venezuelanos indígenas da Etnia Warao, identificando as contribuições do ensino de LP aos alunos que residiram e estudaram no abrigo Janokoida, no município de Pacaraima, na fronteira Brasil/Venezuela, visando a promover, a integração/interação de alunos e professores imigrantes na sociedade local.

Foram abordados processos sócio históricos, políticos e culturais, documentos oficiais, materiais didáticos, inclusão, tecnologias digitais, formação docente, experiências e práticas de ensino-aprendizagem de línguas no contexto de povos tradicionais. Uma educação em línguas comprometida com práticas sociais das linguagens promove democratização do conhecimento, acesso à cidadania e à ampliação cultural.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.042

UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO COM BASE NA CULTURA DIGITAL

MARIA VALÉRIA SIQUEIRA MARQUES¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas discussões sobre o currículo do estado de Pernambuco sobre as práticas sociais de leitura no Ensino Médio de inglês chamando atenção para o que está subjacente nesses documentos em relação à leitura. A nossa questão de pesquisa do artigo é: Qual a concepção de leitura encontrada nesses documentos? Para responder a essa pergunta de pesquisa o artigo tem como objetivo geral: a. compreender os dialogismos sócio histórico e ideológico dessas práticas sociais leitoras para o ensino de inglês e na construção de sujeitos proficientes voltados para uma educação cidadã. E como objetivo específico: b. analisar as competências de leitura de inglês do Ensino Médio da base curricular de Pernambuco. Os pressupostos teóricos concentram-se nas concepções bakhtinianas e do Círculo (2016) na concepção de Xavier; (2020) que aborda a leitura na visão da Teoria Dialógica da Linguagem; Silva 2017; Silva e Barbosa (2017); Silva e Sousa (2020); entre outros. A pesquisa de natureza qualitativa e documental. O *corpus* foi o componente curricular de inglês do Ensino Médio do estado de Pernambuco mediante a inserção crítica do material didático para o ensino de leitura na cultura digital. Os resultados apontam que essa percepção de leitura demonstra a relação com o conhecimento prévio e o conhecimento linguístico gerando a possibilidades do leitor – discente – de enriquecimento e de aproximação com o conteúdo temático, estilo e a construção composicional dos gêneros midiáticos situando-se frente aos problemas sociais existentes global, regional e local.

Palavras-chave: Currículo, Inglês, Cultura Digital.

1 Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – PB (2011). Escola Municipal José Paulino de Siqueira Ensino Fundamental II Santa Terezinha-PE.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo traz da Linguística Aplicada (doravante, LA) a preocupação com uma linguística direcionada pela mediação dos processos de sentidos construídos visando a didatização da leitura crítica. Por isso, o conceito de transposição didática se faz necessário para compreendermos este significado para o ensino. Para Chevallard (2000, p. 45) “é um trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado *transposição didática*”. (Tradução nossa). A leitura enquanto uma prática social poderá operar de forma mais eficaz trazida para (des)construção e discursividade, tendo em vista, a teoria bakhtiniana, pois “não só compreendemos o significado da palavra dada enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para ação” (BAKHTIN, 2017, p. 50).

Desta feita, a problematização procura oferecer contribuições sobre “Qual a percepção de leitura encontrada no currículo do primeiro ano de inglês do estado de Pernambuco?”

Diante desse questionamento elaboramos os seguintes objetivos específicos: a) analisar as competências de leitura de inglês do Ensino Médio do componente curricular do estado de Pernambuco e a inserção de material didático encontrados nas mídias; b) compreender os dialogismos sócio histórico e ideológico dessas práticas sociais leitoras para o ensino de inglês e na construção de sujeitos proficientes voltados para uma educação cidadã.

Este artigo justifica-se pela tese da necessidade de olhar para o currículo e observar a leitura enquanto uma política social baseada em gêneros discursivos no contexto de cultura digital, visto que, as escolas municipais e estaduais podem se apoiar nele para preparação de aulas. Como defende, Freire (2003, p. 11) visamos a construção de leitores proficientes a partir da “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

O referido artigo está organizado em duas seções relativas aos pressupostos teóricos: 2. Dialogismo, linguagem e didatização de leitura. 2.1 A formação do leitor proficiente e as competências leitoras na cultura digital. Depois, 3. Metodologia.

Em seguida, a análise e resultados: 4. Didatização de leitura em gêneros midiáticos na cultura digital, 4.1 Responsividades e ideologias nos documentos curriculares. Por último, as considerações finais, as referências e o anexo (currículo).

2. DIALOGISMO, LINGUAGEM E A DIDATIZAÇÃO DE LEITURA

De acordo com, Bakhtin (2016) os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, assim,

O emprego da língua se efetua por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 17).

A linguagem é concebida por meio da enunciação concreta, isto é, por meio de gêneros do discurso e estes gêneros são diversos e híbridos surgem de diversos campos da atividade humana (cotidiano, publicitário, acadêmico, jornalístico, religioso, etc.) podem ser secundários (complexos) e primários (simples). Quando fazemos interpretação de um texto devemos analisar os ditos e não ditos ao referirmos à prática de leitura crítica. Conforme Volóchinov (2019, p. 129) “as palavras ditas são repletas de enunciados e do não dito. Aquilo que é chamado de ‘compressão’ e de ‘avaliação’ do enunciado (a concordância e a discordância) sempre abarca, além da palavra, também da situação extraverbal da vida”. Então, fora da vida não é possível que um enunciado seja consciente e puro, porque ele opera voltado para o *outro* numa dialogicidade e responsividade do emissor/locutor e receptor/interlocutor.

Nesse sentido, “todos os enunciados independente da dimensão são dialógicos. Neles, existem uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do *outro*, é sempre inevitavelmente também a palavra do *outro*”. (FIORIN, 2011, p. 17). A leitura somente terá sentido quando dialogada e humanizada, como bem diz Freire (2003, p. 16) ao narrar o ato de ler, na sua infância, ele comenta:

Não eram aqueles momentos ‘lições de leitura’, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura [...]. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomando como pura descrição de um

objeto é **feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala**". (FREIRE, 2003, p. 16. Grifo nosso).

O autor considera o saber existencial dos grupos populares e suas linguagens fundamentais no ensino e refuta a memorização mecânica das formas linguísticas, então, prioriza a leitura, a percepção crítica e cultural pela compreensão da prática do trabalho humano. Contudo, através da educação voltada para práticas sociais pode-se "expressar sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as reivindicações, os seus sonhos [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador" (FREIRE, 2003, p. 20).

Sobre a **didatização da leitura**, esta constitui uma tarefa de transposição didática, isto é, de adaptação de um objeto de estudo, no caso a leitura objetivando a construção de atividades transpostas didaticamente da teoria sendo estas eficazes para o aprimoramento dos discentes quanto a capacidade discursiva e para a formação de um leitor proficiente e crítico. E o currículo um documento que pode indicar quais gêneros discursivos serão trabalhados e adequados àquele bimestre para alcançar o propósito de algumas das habilidades (leitura, escrita, escuta, oralidade) e, essa é uma característica do planejamento escolar.

Segundo Pereira (2022, pp. 127-128) ao investigar desvelamentos profissionais no processo de pandemia a partir do currículo, afirma: "adaptativo, prático e real [...] o currículo aparenta constituir a engrenagem do sistema escolar, e ser determinante para a regularização da prática profissional, [...] artefato prescritivo e ideológico, regulariza e legitima a rotina escolar".

Sendo assim, o currículo se desdobra em materiais didáticos como livro didático e apostilados baseados nas concepções de documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com papel inovador de abordagens textuais e mídias de ordem discursiva.

A leitura como sendo, uma forma de linguagem, constitui uma expressão dialógica porque conecta-se com outros sujeitos e nos mais variados gêneros do uso real, pois a construção dos sentidos na linguagem/leitura é construída pela própria significação que os sujeitos fazem no mundo. Numa perspectiva dialógica de leitura cremos que os sujeitos aprendem em constante interação com o *outro* em um compartilhamento de conhecimentos entre eles numa classe de aula e isso possibilita

o desenvolvimento crítico do pensamento do tema, da organização textual e do estilo da língua.

2.2 A formação do leitor proficiente e as competências leitoras na cultura digital

Nas palavras de Silva e Sousa (2020, p. 100301) à respeito das tecnologias em sala de aula, as autoras afirmam que:

O ambiente da sala de aula vem se modificando cada vez mais e se tornando interativa e menos local e situada apenas entre 'quatro paredes'. **Esse ambiente ressurge em aplicativos e ferramentas digitais que implicam em uma aprendizagem mais objetiva e dinâmica.** Diante de tantos aplicativos e plataformas digitais direcionadas para gerenciar o ensino temos o *Moodle*, *MonQi* e *Edools* e também as redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp* que são usadas como gerenciamento de turmas, no entanto, como suporte para comunicação e interação. (SILVA; SOUSA, 2020, p. 100301. Grifo nosso).

Diante de tantos avanços tecnológicos formar leitores proficientes nessa cultura digital tão dinâmica é criar possibilidades de engajamentos dos discentes através dos materiais didáticos/livros didáticos voltado para mídias, os quais, abarcam as diversas perspectivas de ensino diante das línguas sociais. De acordo com, Torquato (20121, p. 355) sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, defende que estamos diante "de universos valorativos, cosmovisões. A compreensão e a produção de textos (verbais, visuais, verbo-visuais, verbo-musicais, verbo-visuais-sonoros) configuram-se como apreensões e diálogos com universos de valores e visões de mundo".

Para formar um leitor proficiente precisamos fazê-lo refletir sua própria leitura enquanto um agente sócio cultural que compreende pelo seu contexto cada momento vivido de cada leitura. Por isso, Xavier (2020, pp. 69-70) afirma:

uma concepção de leitor como um agente que, a partir de seu **viver-agir** e de sua consciência de inserção no mundo da cultura, aciona compreensões aos mais variados enunciados, verbais e não verbais, construindo, com isso, redes de sentidos dialógicos historicamente situados. O ato de ler e ato de aprender a ler: (des) naturalizando práticas,

(re)viendo concepções é o terceiro eixo a ser discutido. Até então, pensamos na leitura e no leitor não inseridos em contextos de ensino-aprendizagem. Para entrarmos nesse universo e não sairmos dele agora em diante, partilhamos da visão de que **a escola é o espaço social propício para se problematizar a leitura, trazê-la para a cena da discussão, no sentido de contribuir com a formação do leitor, a partir de práticas metodológicas** que tematizam, nos estabelecimentos de ensino formais e informais, a necessidade de se investir na formação de um sujeito que amplia/atualiza leituras. Amplia, porque defendemos que o aluno não lê apenas na escola: ele já é leitor quando chega à escola. (XAVIER, 2020, pp. 69-70. Grifo do autor e grifo nosso).

Esta tese corrobora com a perspectiva responsiva de Bakhtin (2016); Freire (2003) de comprometimento com uma educação propulsora de saberes em que o conhecimento pode ser tematizado no/pelo texto. Uma outra percepção de leitor também encontrada em Silva (2017) ao analisar atividades em livro didático de português, a autora elenca algumas capacidades do leitor proficiente.

[...]. A informação dada, o leitor é levado **a buscar novidades no texto**, comparando-as à medida que elas vão aparecendo **para construir sua resposta**. Outras questões, por sua vez, solicitam uma orientação para além do código, e conduzem **o leitor a uma reflexão sobre os objetivos e as intenções da personagem central, enfatizando a compreensão de recursos imagéticos, estilísticos e feitos de sentidos, sem, no entanto, explicitá-los**. [...] O leitor agrupa as unidades de sentido através do reconhecimento das unidades frasais considerando também outros **conhecimentos: prévio e o textual**. Para este último, observa-se a ideia da relação lógico-temporal, enfatizando cenário, personagens e gradação temáticas. [...]. Em ambos, constatam-se propostas de atividades em que se consolidam as formas de processamento do conhecimento linguístico inter-relacionados a outros aspectos, **abordando especificamente aspectos discursivos em relação à temática do preconceito racial**. [...] A **construção de respostas, para além de um juízo de valor**, necessita que sejam **considerados aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos**, por vezes silenciados na condução do professor. (SILVA, 2017, pp. 91-92. Grifo nosso).

O **leitor proficiente** vai construir sua resposta em relação ao *outro* seu receptor/interlocutor motivado pelos aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que atravessam as leituras, assim como, recursos de intertextualidade/interdiscurso. Aliás, o leitor proficiente vai, além do sentido, decodificado pelas palavras que compõem o texto passando a desenvolver novos posicionamentos do que leu ora aprovando, reprovando, completando, refutando ora procurando respostas, etc. Silva e Barbosa (2017, p. 216. Grifo nosso) postulam que “ler não é um processo simples, mas que envolve interação e requer um **leitor proficiente**, capaz de utilizar habilidades e níveis de conhecimentos avançados, [...], tais como a inferência, a evocação, a predição, a analogia, a síntese e a análise”. E, conseqüentemente, a leitura crítica possa ser mais explorada com ênfase no estudo do funcionamento da língua como prática simbólica constituída pelas semioses e pelo uso das habilidades e níveis de conhecimentos avançados.

Na concepção de Ribeiro (2021, p. 22) “a leitura se move em relação a outras formas de extensão de memória e em diálogo intenso com mídias e linguagens não verbais: TV, cinema, rádio, Web. A relação do leitor ou da leitura com os textos que leem também se transforma”.

Segundo a BNCC (2017) **as competências leitoras na cultura digital** consistem em compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica para se comunicar. Além disso, comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos exercendo o protagonismo e autoria da vida pessoal e coletiva. Nesse sentido, **as competências leitoras no âmbito digital** compreendem o fazer ético das ferramentas e do impacto das tecnologias para interpretar e representar dados de maneiras diversas, inclusive em textos, sons, imagens e números. “Os comentários escritos por internautas, usuários de redes sociais, sobre o conteúdo em um vídeo, configura-se como gêneros, resultado de uma ação social de uso da língua [...] para interagir entre si”. (SILVA e BARBOSA, 2017, p. 216). O ambiente digital impactou as relações com a linguagem e podem inspirar as práticas de leitura, nesse espaço, e com isso, se faz necessário investigá-lo pedagogicamente para o ensino de inglês nos documentos do currículo escolar.

3. METODOLOGIA

Para Aparício (2021, p. 91) “o objeto de investigação deve ser estudado em seu contexto natural na tentativa de se dar sentido aos fenômenos levando em conta os significados que lhes são atribuídos”.

A pesquisa é qualitativa e documental. Os pesquisadores qualitativos têm estilos investigatórios bastante diversos e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos dos pesquisadores, mas também do problema a ser pesquisado. O trabalho discute a didatização de leitura de gêneros midiáticos em currículo específico. Documental porque seguem os passos: a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e) redigir o relato. (MOREIRA E CALEFFE, 2008).

O *corpus* são os quatro bimestres dos documentos curriculares para o Ensino Médio do primeiro ano de inglês do estado de Pernambuco (ver em anexo) este se traduz na pluralidade de vozes, nas ideologias sócio históricas que o permeiam. Esses documentos estão definidos como (organizador curricular por bimestre formação geral básica (FGB) Ensino Médio) e pode ser localizado facilmente no currículo geral por disciplina específica, no caso, inglês.

Nesse sentido, os documentos contemplam as habilidades de (compreensão oral, leitura, produção oral, escrita), porém a análise tem enfoque na habilidade de leitura. As categorias que adotamos foram: 4. Didatização da leitura em gêneros midiáticos na cultura digital; 4.1 Responsividades e ideologias nos documentos curriculares. Cada categoria foi construída a partir das bases teóricas estudadas a primeira priorizando a leitura na cultura digital e a segunda as responsividades e as ideologias na perspectiva bakhtiniana ambas encontradas nos documentos curriculares.

4. DIDATIZAÇÃO DE LEITURA EM GÊNEROS MIDIÁTICOS NA CULTURA DIGITAL

As orientações presentes nos documentos do currículo do Estado de Pernambuco relativos à leitura estão pautadas na BNCC. No primeiro bimestre (ver em anexo) observamos que as orientações para a compreensão de leitura situam-se em identificar a ideia central e as informações secundárias nos gêneros orais/escritos nos campos de atuação social da vida pública/vida pessoal. Estes são procedimentos iniciais para resgatar o conhecimento prévio que os discentes têm visto no Ensino Fundamental e suas experiências no âmbito da *internet*.

Os mais variados gêneros estão postos no currículo (comentário radiofônico, entrevista, debates, seminários, entre outros) podem favorecer o contexto de carácter responsivo. E ao mesmo tempo, a exemplo do, comentário radiofônico jornalístico, que foca sobre informações de

situações/acontecimentos locais ou globais viabilizados por leituras de temas a serem questionados. Eles são retirados de jornais, programas televisivos, *internet* etc., que podem inferir efeitos de sentidos constituídos pelos usos que os discentes fazem da língua na sociedade. Como defendido por Xavier (2020) porque a acessibilidade do comentário radiofônico é pública e perceptível de acordos e desacordos. Compactua com o pensamento bakhtiniano onde a linguagem é concebida por meio da enunciação concreta, além disso, cada gênero demanda de características únicas e com um propósito comunicativo na sociedade.

Para ensinar um gênero, Bakhtin (2016) defende que este está organizado pelo seu (conteúdo temático, estilo, construção composicional) e é preciso caracterizá-lo para exercitar os discentes a dominá-lo com propriedade.

Ainda no primeiro bimestre o objetivo de leitura está dirigido a compreensão de informações específicas (títulos, legendas, anúncios curtos, entre outros) estando essas leituras direcionadas para temas da atualidade e aqui, o docente pode explorar os infográficos constituídos de semioses e contribuem despertar interesse na leitura e o entendimento do texto em inglês.

O discente como um sujeito historicamente situado têm possibilidades singulares de construção de sentidos de uma cultura estrangeira na leitura verbal/não-verbal porque são condicionamentos que caracterizam o discurso. Os aspectos não-verbais e o conhecimento prévio, defendidos em Silva (2017) facilitam o textual-linguístico e as diferentes formas de interpretação do leitor, assim como, a compreensão intencional do propósito do autor e a interação entre autor/leitor/texto.

Situações comunicativas como (*Ted Talks*, filmes, séries/ lista de compras, relatos sobre viagens, anúncios de classificados, entre outros) supõem planejamento com definição de objetivos a serem alcançados para produzir sentidos ativamente no processo de leitura.

O *Ted Talks* sugerido pelo currículo é um excelente recurso via *internet* inserido na cultural digital, apesar de, ser um gênero oral tem relação direta com a leitura porque são temas de interesse social direcionados por questionamentos que podem ser validados na produção oral “carregados de significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” como bem retoma Freire, ao refutar a memorização mecânica das formas linguísticas.

Os níveis são (intermediário e avançado), pois se o leitor fizer uso das inferências pode compreender a ideia central dos pontos de vista do palestrante, então, este funciona como um material didático de apoio ao

docente e ainda uma fonte de estratégias para a prática de interpretação textual. Volóchinov (2019) defende as inferências sobre a escolha de uma determinada estrutura ou expressão gramatical que provocam efeitos de sentidos.

Obviamente, os discentes têm adquirido conhecimentos lexicais/fraseológicos no Ensino Fundamental, até mesmo, nos ambientes digitais por onde percorrem, no dizer de Ribeiro (2021) e assim eles poderão opinar em relação ao dito exercendo a responsividade na atividade de interpretação para chegar à reflexão de leitura crítica postulada por Freire (2003).

Observamos que o conhecimento prévio e as inferências constituem o passo inicial de importância para compreensão ativa defendida por Bakhtin (2016); também observadas por Silva (2017) na análise das atividades do livro didático e por isso, se não for feito esse levantamento prévio pelo docente de línguas a leitura mais profunda dos textos/gêneros podem ser comprometida. Pois, os gêneros jornalísticos sugerem de início um olhar para (a manchete, os subtítulos, a imagem, o tamanho das letras, as cores, as legendas, os gráficos, os infográficos, a fonte, onde aconteceu etc.) uma série de perguntas para depois adentrar nos ditos e não ditos e pelas ideologias daquele tema abordado.

No terceiro bimestre um dos objetivos é apreender de textos em língua inglesa localizando as informações gerais e específicas. O currículo segue a mesma orientação anterior, mas implicitamente há a ideia de discurso porque sugerem-se temas/leituras que podem engajar discursivamente a turma. E, os elementos não-verbais fazem uma grande diferença na compreensão textual porque o leitor pode comparar entre os infográficos e o texto, notificando as coerências e as incoerências, e isto, pode colaborar para o entendimento global na língua adicional. Nesse ponto como foi dito na fundamentação teórica, Torquato (2021) defende os universos valorativos, cosmovisões (verbais, visuais, verbo-visuais, verbo-musicais, verbo-visuais-sonoros) como forma de diálogo com universos de valores.

Rojo (2013) aponta em pesquisas realizadas pelo seu grupo que os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo livro didático e outros materiais impressos, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa 'tradição' na abordagem de seus objetos de ensino. É o que percebemos nesse currículo, aqui, analisado que apresenta uma gramática isolada de abordagem mais estrutural e

focando somente nas informações gerais e específicas textuais ficando à margem as abordagens discursivas e ativas da linguagem.

4.1 Responsividades e ideologias nos documentos curriculares

O currículo está orientado por cinco competências da BNCC (ver em anexo) que buscam superar as desigualdades sociais e na modernidade, que tem se intensificado, sobretudo, a consciência ambiental e o consumo responsável local, regional e global.

Nesse contexto, o planejamento dos professores devem apropriar-se da abordagem da interação e da leitura sob o aspecto do contexto sócio histórico e ideológico que possibilitem a desconstrução de conceitos que estão cristalizados em modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos. Como defende Xavier (2020) a escola é o lugar propício para problematizar a leitura e trazê-la para a cena da discussão, no sentido de contribuir para a formação do leitor, a partir de práticas metodológicas que amplia e atualiza leituras.

O bem comum, os direitos humanos, a consciência ambiental e o consumo responsável são temas permeados por fatores ideológicos direcionados para o debate em sala, pois acontecimentos (racistas, homofóbicos, violência doméstica, entre outros) são corriqueiros nas mídias e provocadores de discursos e de polêmicas.

O meio ambiente é um tema global trata de situações reais envolvem políticas sociais, poluição, saúde, economia, reciclagem etc. muito recorrentes no mundo inteiro, demanda estudo de gêneros complexos leitura de artigos científicos, entrevistas, documentários, etc. É preciso estabelecer ações ambientalmente responsáveis porque se crescem a industrialização, conseqüentemente, o consumo de produtos gera a degradação ambiental e atividades específicas de leituras acerca de campanhas virtuais, blogs, *posters online*, publicidades sugerem uma discussão interativa, pois são situações conflituosas.

Os aspectos culturais centrados (nas expressões de polidez, formalidade e informalidade no uso da língua em diferentes contextos) os quais respeitam-na enquanto fenômeno (geo político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso) são competências, cujo, objetivo é a formação de cidadãos protagonistas/autônomos. Torquato (2021, p. 359) explica que “as forças que agem tanto no sentido da manutenção da padronização e das hierarquias linguísticas quanto

no sentido de contestá-las comporiam o cotidiano da análise linguística nos processos de ensino de aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade”.

Então, segundo o autor, o foco está no deslocamento da adequação da estruturas linguísticas para a os usos da língua verbais/não verbais marcadas pelas valorações e embates das relações de poder. Portanto, o currículo deve romper/quebrar através das leituras com o abuso de poder dominante tirar o véu do que é implícito no texto refletido por outros gêneros e aqui, sobre o viés do discurso jornalístico. Silva (2017) apontou na fundamentação teórica que o leitor deve estar aberto para a construção de respostas para além de um juízo de valor, necessita que sejam considerados aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos.

Faz-se relevante observar no discurso dos materiais didáticos de maneira geral para atender o currículo (noções de poder, desigualdade social, acesso midiático, infográficos, ideologias) para dar visibilidade as minorias como defende Freire (2000). O currículo é um guia para agir propor ativamente mudanças na sociedade. Os textos da mídia denunciam as práticas de relações de poder e é preciso os sujeitos desvelarem os não ditos/implícitos. Os discursos dominantes que atingem as minorias legitimados pela elite manifestam o controle influenciando os sujeitos de maneira indireta pelos elementos multimodais pelos domínios: da persuasão e dos posicionamentos e os jovens do Ensino Médio de inglês precisam estarem atentos a essas manipulações.

O currículo escolar deve propor uma reflexão da dominação da sociedade por meio dos textos/gêneros/discursos através de intervenções pedagógicas em salas de aula com enfoque no Ensino Médio, pois estão em processo de formação de sua identidade e dos materiais didáticos para demonstrar que as relações são ideologicamente motivadas. O olhar aguçado para os discursos nos materiais didáticos/livros didáticos precisam dar vozes aos sujeitos para construir um ensino na perspectiva bakhtiniana dialógica levando em conta a historicidade deles, o que já sabem sobre os temas debatidos culturais do país estrangeiro. Os docentes devem situá-los sobre a intenção comunicativa textual e de empoderamento das minorias apagando todas as diferenças na sociedade e assim o currículo escolar poderia promover uma educação de formação crítica. Segundo a BNCC (2017) como dito na fundamentação teórica as competências leitoras no âmbito digital compreendem o fazer ético das ferramentas e do impacto das tecnologias para interpretar e representar dados de maneiras diversas, inclusive textos, sons, imagens e números.

A arma dos docentes para combater as injustiças sociais e abusos de poder é conduzir os jovens a ler textos argumentativos/criar argumentos impressos e digitais para a defesa de seus direitos como cidadão questionando temas de relevância social sob o confronto das épocas/história tais como: grupos sociais, a violência contra mulher, profissões, o protagonismo feminino, racismo, ambiente, consumo, etc. inclusive no discurso das mídias procurando contribuir para conscientização destes.

Assim, o livro didático é um recurso de relevância para atender ao planejamento curricular e sua escolha requer a percepção de outros interesses ideológicos que subjazem o material didático. Por exemplo, se traz aspectos voltados para questões econômicas, se traz indícios de racismo, discriminações por escolha sexual, manipulação de poder da elite, enfim. Os docentes transportam didaticamente todas essas teorias que se apropriam sobre linguagem/práticas sociais para materializar em formas de textos/gêneros aspirando as responsabilidades e questionamentos fazendo comparações da historicidade do texto (será que o discurso mudou ou continua o mesmo?).

Nesse sentido, as leituras a exemplo, do tema racismo podem desvelar os abusos de poder/agressões contra o negro e a todo momento surgem fatos desse tipo nas mídias *Facebook*, *Jornalismo online*, *Instagram*, etc. As *Fake News* é outra estratégia de leitura do gênero jornalístico para desenvolver o senso crítico de percepção das notícias falsas/verdadeiras.

São possibilidades de atender ao currículo de forma interativa promovendo espaços de ações interventivas de leituras em inglês para tornar os sujeitos protagonistas dando acesso ao discurso público midiático e contato com os usos e variedades linguísticas. E como defendem Silva e Barbosa (2017) o mundo digital é resultado de uma ação social de uso da língua para interagir entre si.

Ribeiro (2021, p. 39) explica que “os textos mudam, passam por transformações histórica, social e tecnológica situadas, e as teorias sobre eles se ajustam. [...]. Se já complexo estudar o texto como um evento de comunicação exclusivamente verbal, o que dizer dos estudos dos textos considerados eventos multimodais ou multissemióticos?”. Como vemos, não apenas os elementos verbais contribuem para o entendimento, mas todos não-verbais, o suporte, que os gêneros circulam nas mídias estão implicados na construção dos conhecimentos e nas ideologias atravessadas pela manipulação das mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos relevantes que o currículo do estado de Pernambuco almeja é a reflexão e a intervenção da leitura por meio dos mais variados gêneros do discurso, inclusive os gêneros que fazem parte da era digital e assim poder dá voz aos sujeitos (estudantes) levando em conta a historicidade e a cultura.

O currículo traz gêneros midiáticos em ambientes virtuais que acompanham as inovações sobre o uso das tecnologias que sugerem interações e seus efeitos de sentidos partindo do conhecimento prévio, e isto implica a escolha do material didático ligado às abordagens discursivas de texto/gênero.

Sendo assim, adequa-se as normas da BNCC através das competências para a promoção da igualdade de uma educação política e cidadã que foca na análise dos sentidos e conhecimento do cotidiano cultural do país estrangeiro. Os conteúdos sobre as variantes linguística/sem preconceito linguístico também são sugeridos, assim, o docente pode explorar o respeito pelas diferentes expressões dialéticas com base nos usos.

Sobre o conteúdo gramatical isolado, que está mais para uma abordagem formal do que para uma discursiva, pois existem docentes de inglês que não têm conhecimento das novas teorias de práticas sociais de leitura/texto/gênero causa-lhes incompreensões, as de ensinar mecanicamente as estruturas de gramática.

No mais sobre a primeiro objetivo, o currículo está em conexão com os gêneros jornalísticos midiáticos a disposição do discurso multisemiótico dos infográficos e imagéticos cabendo ao docente explorar essas questões no material didático/livro didático apontando para os aspectos culturais do país estrangeiro e as variantes linguísticas.

Para responder ao segundo objetivo as leituras com o foco em temáticas relevantes podem combater as relações de poder e de manipulação que subjazem as mídias. E somente a partir da persuasão e dos posicionamentos nos embates discursivos na/pela linguagem podemos garantir a formação de sujeitos autônomos e protagonistas do seu dizer.

Finalmente, a percepção de leitura encontrada nesses documentos aparece em identificar a ideia central e as informações secundárias a partir de enunciados orais e/ou textos escritos/leitura pertinentes. Essa percepção de leitura demonstra relação com o conhecimento prévio e o conhecimento linguístico gerando a possibilidades do leitor (discente) de enriquecimento e de aproximação com o conteúdo temático, estilo e a construção composicional dos gêneros midiáticos situando-se frente

aos problemas sociais existentes global, regional e local. Como explica, Torquato (2021, p. 360) “o olhar não se volta primeiro para as formas linguísticas, mas para os textos como elos em cadeias enunciativas efetivas, das quais estudantes e docentes participam”. Por fim, os textos são recontextualizados na sala de aula e esta proposta demanda respostas ativas de seus interlocutores (discentes e docentes), o que gera a produção de novos textos e o foco, está portanto, nas vozes.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação**, capítulo 10. In: Visibilizar a LA: abordagens teóricas e metodológicas. Pontes-SP, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Ed. 34. São Paulo, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Ensino Médio, 2017.

BRASIL. **Currículo do estado Pernambuco. Ensino Médio Inglês**, 2021.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición didáctica**. Colección dirigida por Mario Carretero cutedrático de Psicologia Cognitiva de la Universidad Autónoma de Madrid, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 44ª ed. São Paulo Cortez, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. 7 ed., Campinas – SP: Pontes, 2000.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. **Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande – PB (UFCG), 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias provocações para a sala de aula.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. **Materiais didáticos no ensino de línguas.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Williany Miranda da. **Textos em mídia impressa e digital: confrontando práticas de leitura e objetos de ensino para a formação de leitores proficientes.** Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 20/1, p. 81-109, abr. 2017.

SILVA, Williany Miranda da. BARBOSA, Sandra Carla Pereira. **Estratégias de Leitura empreendidas nos comentários postados nas redes sociais.** Cadernos de Letras UFF, Niterói, v. 27, n. 54, p. 213-236, jan-jun, 2017.

SILVA, Williany Miranda da. SOUSA, Wellington Barbosa de. **Impactos no uso de materiais digitais na atuação docente em sala de aula.** *Brazilian Journal of Development.* Curitiba, v.6, n.12, pp. 100300-100317. Dec. 2020.

TORQUATO, Cloris Porto. **Desregulamentação e decolonialidade linguística no ensino de língua,** capítulo 10. In: Contribuições sociais da Linguística Aplicada: Uma homenagem a Inês Signorini: Pontes, SP, 2021.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

ANEXO

Currículo do Estado de Pernambuco – 1º ano Ensino Médio

LÍNGUA INGLESA ENSINO MÉDIO

LÍNGUA INGLESA			
1º ANO			
I BIMESTRE			
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101U01PE) Compreensão oral/leitura – Identificar a ideia central e as informações secundárias a partir de enunciados orais (quando o ritmo da fala for relativamente lento e claro) e/ou textos escritos, em língua inglesa, nos diversos campos de atuação social (escola, trabalho, lazer, entre outros).	Gêneros orais e/ou escritos (comentário radiofônico, entrevista, debates, seminários, entre outros). Análise Linguística: Personal Pronouns, Simple Present, Adverbs of frequency, verb to have.	VIDA PÚBLICA
	(EM13LGG101U02PE) Compreensão Oral/Leitura - Compreender informações específicas (tais como títulos, legendas, anúncios curtos, entre outros) em língua inglesa, abordadas em situações de Comunicação oral e/ou textos escritos Diversos (diálogos, exposições orais, entrevistas, Ted Talks, filmes/séries, entre outros), conforme diferentes contextos (no trabalho, na escola, no lazer, entre outros), relacionados com temas da atualidade.	Gêneros orais (diálogos, exposições orais, Ted Talks, entre outros) e escritos (textos descritivos: lista de compras, relatos sobre viagens, anúncios de classificados, entre outros). Análise Linguística: Interrogative Pronouns, Present and Past Continuous, Possessive (pronouns and adjectives).	VIDA PESSOAL

LÍNGUA INGLESA			
1º ANO			
II BIMESTRE			
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	((EM13LGG301U16PE) Produção Oral/Escrita – Produzir textos em diferentes modalidades, gêneros e suportes, considerando a temática abordada e os efeitos de sentido promovido pelos recursos lexicais, audiovisuais e multissemióticos utilizados (fontes, negrito, grifos, itálico, cores, imagens, volume dos sons, entre outros), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	Gêneros publicitários (anúncios, cartazes, folders, infográficos, avisos, entre outros, em versões impressas e/ou digitais); Análise Linguística: Imperative Form; Modal Verbs (can, could, may, might); Personal Pronouns; Adjective Pronouns, Demonstrative Pronouns; Possessive (Pronouns and Adjective).	PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

LÍNGUA INGLESA			
1º ANO			
III BIMESTRE			
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG304U23PE) Compreensão Oral/Leitura - Aprender, de textos em língua inglesa (informativos, reportagens, documentários, etc.) a partir de estratégias de escuta/ leitura pertinentes, informações gerais e específicas sobre temas ligados às relações de meio ambiente e consumo, que fundamentem pontos de vista.	Gênero jornalístico (editorial, notícia, reportagem, artigo de opinião, história em quadrinhos, anúncio classificado, cartoon, entre outros); Reading Strategies (main idea, finding evidences, ...) Análise Linguística: Verb to be (present and past), Plural of nouns; Quantifiers; Demonstrative Pronouns; Numbers.	JORNALÍSTICO MIDIÁTICO
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	(EM13LGG401U25PE) Compreensão Oral/Leitura - Identificar informações gerais em textos orais e/ou escritos (documentários, artigos, entrevistas etc.) que apontem aspectos culturais específicos de diferentes países falantes de língua inglesa, relacionando-os (por afastamento ou aproximação) com aspectos da nossa cultura linguística local, tais como: expressões de polidez, formalidade e informalidade no uso da língua, conforme diferentes contextos.	Gêneros orais (escuta de textos formais e/ou informais, como diálogos, músicas, documentários, entre outros) ou escritos (carta do leitor, entrevistas, artigos, entre outros...). Análise Linguística: Greetings, Simple Present, Adverbs of frequency, Verb to have, Verb There to be and Prepositions, Imperative Form.	CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO

LÍNGUA INGLESA			
1º ANO			
IV BIMESTRE			
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.	EM13LGG402LI26PE) Produção Oral/ Escrita- Produzir textos orais e/ou escritos, servindo-se dos recursos da variação linguística, em situações que simulam práticas de linguagem em diferentes campos da atuação social (ir ao mercado, ao restaurante, fazer uma viagem, pedir informações, participar de uma entrevista de emprego, entre outros), considerando seus interlocutores, de modo a usar a língua inglesa com certa autonomia, de acordo com a realidade do estudante.	Gêneros descritivos e/ou narrativos (relatos de viagem, de experiência, cartão postal, bilhete, lista de compras, application form, cards, folders, vídeos, entre outros). Análise Linguística: Simple Future, Future with com going to; Numbers (cardinal and ordinal) dates, prepositions.	VIDA PESSOAL

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.043

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (GEM) NA RELAÇÃO LIVRO DIDÁTICO E SALA DE AULA: O LUGAR DO ALUNO NO EVENTO COMUNICATIVO DA PRODUÇÃO ESCRITA

GESILDA MARQUES DA SILVA RAMOS¹
GABRIEL MARQUES DOS RAMOS²
LUANA CÂNDIDO DOS SANTOS³
SUZANA FERREIRA PAULINA⁴

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de investigar o livro didático e o lugar do aluno no ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto da sala de aula do ensino superior, no intuito de questionar se as atividades inserem o discente no evento comunicativo de produção escrita. Para tanto, averiguamos se as atividades se limitam a levar os alunos a repetirem estruturas para exercitar a gramática. Assim, observamos o tratamento dado pelo livro didático à triangulação professor, aluno e sala de aula. Finalmente, defendemos a ideia, conforme Bakhtin (2003), de que é na sala de aula sociointeracionista que encontramos a possibilidade de romper com as formas de silenciamento e dar possibilidade ao surgimento das várias vozes sociais. Assim, a partir dos

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. gesildamarques@yahoo.com.br;
- 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Pernambuco -UFPE. gabriel.marquesramos@ufpe.br;
- 3 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, luanacandidodossantos@gmail.com;
- 4 Doutora em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, suzana-fpenglish@yahoo.com.br;

resultados, a sala de aula passou a ser um ambiente de negociação de conhecimentos ao levarmos os sujeitos a terem razões para escrever.

Palavras-chave: Livro didático, Produção escrita, Língua estrangeira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto de estudo a análise das concepções de língua(gem) que permeiam a relação entre o livro didático e a sala de aula, no intuito de questionar o lugar do aluno no evento comunicativo da produção escrita em língua estrangeira.

Dessa forma, faremos uma discussão sobre o perfil de atividades propostas pelo livro didático, questionando se existe uma preocupação em focar a autonomia discursiva do aprendiz já que a nossa pesquisa tem o objetivo de considerar o processo de desenvolvimento da produção escrita e não apenas o produto final.

Dito isso, questionaremos se, quando a proposta é aprender a escrever, as atividades propostas no livro didático levam os discentes do curso de Letras de uma faculdade particular a reproduzirem estruturas linguísticas preexistentes neste, adaptando à realidade dos alunos. Portanto, o intento é de fazer um paradigma entre as propostas trazidas pelo livro didático e aquelas organizadas na nossa sequência didática, a fim de questionar se os alunos foram capazes de construir e reconstruir as suas ideias, conscientes da ação comunicativa na qual estavam envolvidos.

Portanto, a partir da proposta de Souza (1999) de levarmos o aluno a questionar o lugar que lhe é atribuído tendo em vista a convivência com o livro didático e, ao mesmo tempo, influenciados pelo fato de que, conforme Almeida Filho (2002), na maioria das vezes o livro é o único material que circula em sala de aula e ocupa o papel quase institucionalizado no contexto escolar brasileiro, trataremos questões relacionadas ao livro didático (doravante LD) e ao lugar do aluno no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Também, analisaremos as concepções de língua(gem) coexistentes no LD e no ambiente escolar e mostraremos a interface LD e a triangulação professor, aluno e sala de aula, culminando com os favorecimentos trazidos pela sala de aula sociointeracionista. No final, investigaremos as formas como as atividades favorecem o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de organizar os seus esquemas, baseadas em ações anteriores e interações com a atividade proposta de forma produtiva, acreditando que as atividades propostas na sequência didática levarão o sujeito a dialogar com o seu objeto, sua situação e sua percepção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O livro didático e o lugar do aluno no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Ao questionarmos o livro didático e o lugar do aluno no ensino e aprendizagem de LE, é relevante ressaltarmos que, de acordo com o depoimento de alguns professores dessa área, o grande problema ao adotar um livro didático de língua estrangeira está na carga horária oferecida a esses profissionais, que seria de no máximo duas horas semanais.

Ao mesmo tempo, percebe-se que o LD acaba sendo tomado como uma “bíblia” pelo professor mediador e segundo Pinto et al (2003), por mais completo que pareça ser o LD, sua eficácia deve sempre coexistir com a prática do professor em sala de aula. Para questionarmos qual é o lugar do aluno atribuído pelo LD, é importante trazermos o postulado que segundo

Coracini (1999 p. 24) “os professores de língua estrangeira têm de que o livro didático deve ser dispensado”. No entanto, duas são as maneiras de colocar em prática esse postulado que seria servir-se de vários livros procurando neles o que parece mais motivador e “Construir” seu próprio material pedagógico.

No primeiro postulado, o resultado seria um mosaico (uma colcha de retalhos) de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro. E, no final, o professor tem a sensação ilusória de que é autor do material.

No segundo, os professores, após terem passado por diversos cursos de atualização, se vêem incentivados a usarem diversos textos extraídos de revistas e jornais e a “criarem” as perguntas de compreensão ou os exercícios acreditando que estão inovando. Mas o que constatamos é a repetição da mesma maneira de proceder do LD.

No contexto do nosso trabalho, ao questionarmos o uso do LD no curso de Letras, em aulas destinadas a futuros professores de língua inglesa, não podemos deixar de mencionar que a grande maioria desses alunos chega à academia sem nenhum conhecimento da língua-alvo e apresentam dificuldades de toda ordem, inclusive de fornecer informações bastante básicas sobre si como: telefone, idade, horas, dentre outros. Seria possível dar tais informações focalizando o uso do verbo “to be”, no entanto 90% desses alunos estariam sem base para fornecê-las por não saberem usar a gramática da língua e não terem o conhecimento lexical necessário.

Normalmente encontramos nos LD uma relação de hierarquia e interdependência entre os conteúdos das unidades que compõem o ensino de língua inglesa. Essa relação ampara-se na suposição de que os alunos gradativamente irão assimilar a estrutura da língua e aos poucos se adequarão às situações simuladas em sala de aula.

Para alcançarmos os nossos objetivos, ao assumirmos o compromisso com a formação de futuros professores de LE, supõe-se que o aluno ingressante tenha no mínimo o perfil do curso de Letras e um nível básico para poder se comunicar na língua-alvo. Tais requisitos contemplariam a possibilidade de levar o aluno a aprimorar competências e habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, bem como permitiriam aprofundar o conhecimento social e cultural do aluno.

No entanto, no manual do LD as aulas de língua inglesa assumem o mesmo perfil de aulas de um curso de inglês, acreditando-se que, no decorrer dos semestres (como professor em formação), o aluno passará a ter a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever sobre um determinado tema acadêmico pelo fato de aos poucos adquirir fluência na língua ao assimilar estruturas que o aparato editorial do LD elencou como essenciais.

Considerando o tipo de ensino trazido pelo LD, questionamos até onde estamos investindo no profissional que corresponde ao perfil de professor de línguas estrangeiras apresentado por Leffa (2001): reflexivo, crítico e comprometido com a educação. E para alcançar esse perfil é necessário que se faça um longo e pesado investimento.

Esse investimento necessário para a formação do professor de língua estrangeira não se esgotaria apenas com o conteúdo apresentado nos Cursos de Letras, pois, de acordo com Paiva (2007), a maioria dos cursos do país não apresenta conteúdos suficientes para aprendizagem da língua e, geralmente, não oferecem nenhum conteúdo específico para a formação desse tipo de professor.

O licenciando aprende a dar aula com a prática e com as orientações dos manuais didáticos. No entanto, essa prática tem sido muito questionada e há uma constatação de que um número imenso de professores não sabe a língua que ensina. É relevante agora questionarmos quais são as concepções de língua / linguagem coexistentes no livro didático e no ambiente escolar, no intuito de fazer uma identificação do tratamento dado ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2 As concepções de língua / linguagem coexistentes no livro didático e no ambiente escolar e a sala de aula sociointeracionista

Ao tentarmos identificar a forma com a qual o LD tem tratado o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, não podemos deixar de analisar as concepções de língua/ linguagem que são usadas no ensino de línguas, pois raramente ou quase nunca o manual do professor deixa clara a concepção adotada.

Definindo a linguagem como uma faculdade humana universal e a noção de língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática da comunicação humana, Marcuschi (2008 p.97) esclarece que, nessa concepção, a língua deixa de ser apenas um código para comunicação e passa a ser uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica apresentando as seguintes características:

- a. Heterogeneidade: um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assimpor diante;
- b. Indeterminação do ponto de vista sintático e semântico: daí a necessidade de tratá-la em contextos situacionais e não no vazio;
- c. Historicidade: ela não é estanque e vai se modificando ao longo do tempo;
- d. Interatividade: a língua se dá como uma atividade interpessoal e não como um sistema de uso privado;
- e. Sistemática: organização interna e caráter não aleatório com regras, mesmo que variáveis, definidas;
- f. Situacionalidade: diz respeito ao seu uso sempre em contextos;
- g. Cognoscibilidade: a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não.

Portanto, podemos dizer que os LDs falham ao tratar a língua como um sistema homogêneo, determinado e a-histórico. Almeida Filho (2002) descreve a aquisição ótima de uma língua estrangeira (LE) ao tratar das dimensões comunicativas do ensino de inglês na qual a LE estaria condicionada ao tempo necessário para o aprendiz iniciar interações e a um contexto linguístico comunicativo de uso propositado da língua-alvo no

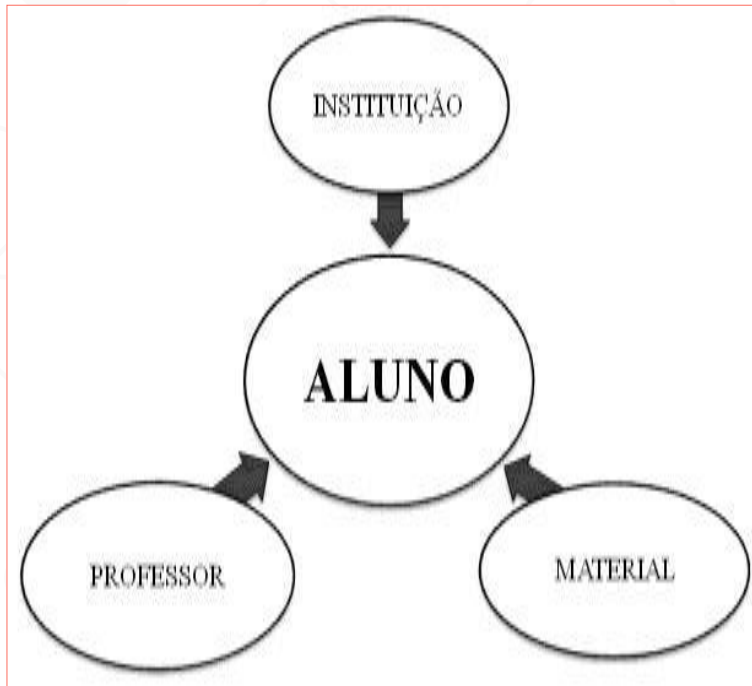
qual seria perceptível a relevância pessoal do material-amostra para o aprendiz.

A partir da descrição feita pelo autor (*op. cit.*), percebemos que estamos diante de um processo voltado para o tempo do aprendiz. O material é usado como uma amostra, que seria ou não relevante de forma individual, valorizando a maneira como o conteúdo seria perceptível para o aprendiz. Esse cenário estaria aberto ao conflito que poderia surgir ou não na aprendizagem.

Dessa concepção, percebe-se como o LD homogeneiza a triangulação professor X aluno X material didático ao apresentar uma sequência de atividades desprovidas de uma preocupação com os conflitos e dificuldades que podem surgir relacionados ao ensino propriamente dito.

Ao criticar esses lugares e papéis impostos em sala de aula, Coracini (1999) faz alusão ao quadro dos quatro componentes coexistentes no contexto educacional, segundo a visão de S. Moraind (1992). Essa situação é evidenciada pela abordagem funcional-comunicativa que afirma colocar o aluno no centro de suas preocupações metodológicas apresentadas da seguinte forma:

Figura 1: Ensino centrado no aluno



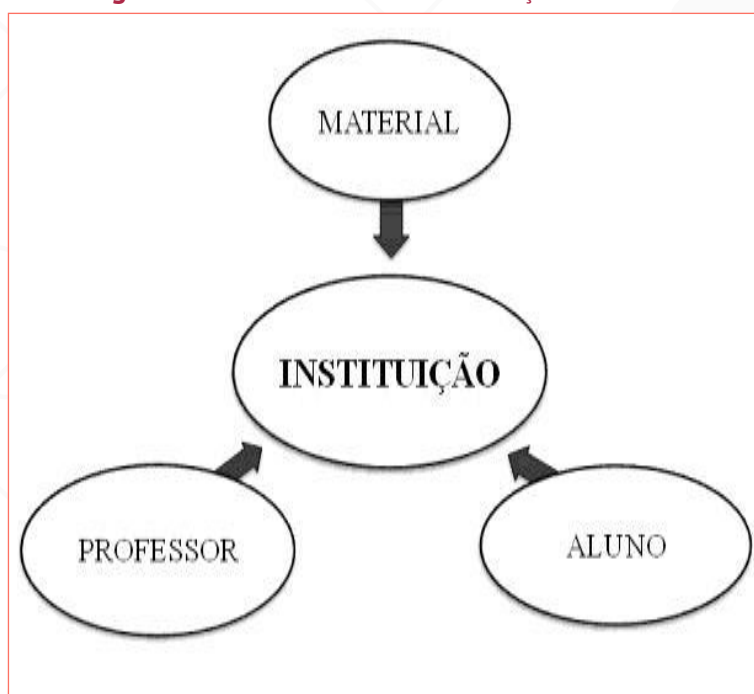
Fonte: S. Moraind (*Apud* Coracini, 1999)

S. Moraind (1992 *apud* Coracini, 1999) mostra, com esse esquema, que esses componentes da situação de sala de aula podem ser interpretados de duas maneiras: *a primeira* colocaria em destaque o aluno como a preocupação de toda a abordagem pedagógica, centro das atenções dos demais componentes. Tal interpretação parece corresponder à proposta de uma *pedagogia centrada no aluno*, nas suas expectativas, necessidades e interesses, esquecendo-se que esses são pura decorrência da formação ideológica e do momento histórico-social.

Ao ignorar-se o contexto no qual o aluno está inserido, o perfil das atividades que são trabalhadas não corresponde às expectativas e interesses do aprendiz pelo fato de eleger conteúdos consagrados e idealizados que estão a serviço de instituições de ensino.

A segunda interpretação faria o contrário, partiria da instituição social como determinante dos valores a serem preservados pela instituição de ensino.

Figura 2: Ensino centrado na instituição de ensino



Fonte: S. Moraind (*Apud* Coracini, 1999)

Nessa interpretação na qual a instituição de ensino determina os valores e conteúdos a serem trabalhados, o jogo comunicativo de sala aula seria regido pelo paradigma tradicional “X” ensina alguma coisa a Y”.

Nesse contexto no qual sinaliza a existência da segunda interpretação, em nossa proposta de trabalho, ao analisarmos as atividades de escrita destinadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa presentes no LD, questionamos as limitações metodológicas apresentadas e de que forma tem sido dada relevância a essa habilidade da língua.

Dito isso, percebemos que, a partir das atividades propostas no LD analisado, fica subentendido que existe uma forma de se escrever que parece ser primordial. De acordo com Carmagnani (1999), em um pré-requisito como a redação parece haver um limite destinado à preparação para exames que atestam a proficiência dos alunos a partir de alguns modelos pré-estabelecidos de textos.

Ao realizarmos as atividades de escrita propostas em nossa pesquisa, com textos produzidos no gênero carta pessoal e carta de opinião, objetivamos identificar as dificuldades dos alunos, dando ênfase ao processo de desenvolvimento de aprendizagem da língua escrita, considerando a concepção que, segundo Miccoli (2005), deve-se levar o aluno a demonstrar conhecimentos que não se limitam ao preenchimento de espaços em provas, mas à realização de projetos onde esses conhecimentos sejam aplicados.

Pretendemos então questionar de que forma o manual do LD da nossa pesquisa tem tratado a função dos protagonistas desse contexto: professor (agente do conhecimento), alunos (receptor do conhecimento) e sala de aula (local onde as “trocas” acontecem).

2.3 O Livro Didático e a Triangulação Professor x Aluno x Sala de Aula

Observando o manual do professor dos livros didáticos Interchange Third Edition Intro e Interchange Third Edition One utilizados nos módulos 01 (um) e 02 (dois) da nossa sequência didática na coleta de dados desse trabalho de pesquisa (por fazerem parte do material didático como pré-requisito para o cumprimento das disciplinas língua inglesa II e III do Curso de Letras na faculdade pesquisada), percebemos uma proposta que apresenta o objetivo básico de inserir o sujeito no evento comunicativo de forma natural, levando-o a construir um significado histórico e social. No entanto, distancia-se dessa proposta inicial ao trazer para a prática de

sala de aula um discurso homogêneo, enfatizando o poder do professor e tratando os alunos como meros receptores de conhecimento.

Em sala de aula, o LD forma, junto com o professor e com os alunos, a tríade na qual se estabelecem processos importantes para a construção do conhecimento. Todavia, para que o resultado desse processo seja eficaz, é necessário que o material presente tenha como foco “a melhoria do ensino de línguas, devendo-se avaliar, detalhadamente, quatro itens básicos: Textos, Atividades, Metodologia e Manual do Professor (PINTO ET AL, 2003).

Ao sugerirem uma melhora na metodologia de ensino e no manual do professor como também, por outro lado, destacarem a sala de aula (lugar de trocas ou imposições), o professor e os alunos como protagonistas na construção do conhecimento, essas autoras deixam claro que para haver uma melhora no ensino-aprendizagem de línguas é necessário mudar não apenas o manual do LD, mas também as concepções de linguagem do professor.

Tragtemberg (1989), na apresentação do livro ‘A Ideologia do livro didático’, de Ana Lúcia G. de Faria, sugere que o professor use uma linguagem acessível ao aluno e também leve à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. No entanto, o que é muito comum na maioria das atividades presentes nesses manuais é “uma dedicação muito intensa aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com estereótipos textuais” (MARCUSCHI, 1999: p.20). E a falta de envolvimento do professor nessas atividades faz com que o aluno não se sinta estimulado a se tornar um ser participativo, por não conseguir se envolver com o material didático vivenciado em sala de aula.

Considerando o que foi dito, sabemos que estamos diante de um desafio, pois estes manuais didáticos se propõem a desenvolver princípios de uma abordagem denominada “comunicativa” da língua, mas não levam em consideração as necessidades de comunicação trazidas pelo aprendiz, propondo um trabalho com estruturas descontextualizadas da situação de comunicação.

Ao criticar “Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais que ainda interferem na prática em sala de aula”, Neves (2005 p.73) apresenta os princípios da abordagem comunicativa de Canale, tais como:

1. Integração das áreas de competências;
2. Conhecimento das necessidades de comunicação: levar em conta as necessidades e os desejos do aprendiz;

3. Interação realística e significativa em sala de aula;
4. Utilização das habilidades linguísticas que o aprendiz já possui na sua primeira língua;
5. Integração da cultura da LE com o conhecimento geral do aprendiz.

Dos 05 (cinco) itens propostos, se nos detivermos no de número três (Interação realística e significativa em sala de aula) já nos é suficiente para trazermos para a sala de aula as várias vozes coexistentes e os valores que ali concorrem, dando margem aos conflitos de forma construtiva, construindo polifonicamente uma interação significativa e de forma que a realidade possa aparecer.

De acordo com Ticks (2005), o professor de língua estrangeira precisa pensar o material didático através da ótica de seu público e do contexto ao qual ele pertence. Esse questionamento é necessário. No entanto, sabemos que normalmente as instituições de ensino não dão o livre arbítrio ao professor para escolher o material com o qual ele vai trabalhar. É quase uma convenção que o material seja imposto ao docente e este deve adequá-lo às mais diversas situações que forem vivenciadas em sala de aula.

No que se refere aos dois LDs analisados em nossa pesquisa, os manuais têm em comum os seguintes incentivos para o professor:

- Circule pela sala e dê ajuda aos estudantes com a gramática e a grafia das palavras o máximo possível.

Desta forma, percebe-se que há uma contradição entre a proposta apresentada pelo autor do livro e as orientações presentes nos manuais referentes a estas atividades já que a atividade de escrita tem a função principal de inserir o aluno-autor no evento comunicativo, mas há uma dedicação à forma versus conteúdo, ambos referentes à prática gramatical.

A escrita passa a ser tratada como um ensino de estruturas linguísticas, acreditando-se que se pegará um “atalho” para que o aprendiz chegue ao “produto final” rapidamente, distanciando-se de uma preocupação com a língua em “desenvolvimento” ao “eleger” forma(s) que passa(m) a ter primazia. Mesmo quando se considera o conteúdo do texto importante, a relevância se restringe a aspectos motivacionais e não a aspectos de produção de sentidos. Portanto, a enunciação passa a ser o elemento secundário neste tipo de atividade.

Esse perfil metodológico e didático de ensino e aprendizagem de língua, presente nos manuais do professor se identifica com as características apresentadas por Carmagnani ao elencar os três mitos que norteiam o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

No dizer de Carmagnani (1999 p.127)

- 1. O estudo da língua como um fim em si mesma;
- 2. A língua como apreensão de vocabulário;
- 3. A língua como prática de pronúncia de palavras tendo como referencial a pronúncia do professor.

Como contraponto a esses três mitos, encontramos na sala de aula socio-interacionista um norte para direcionarmos o nosso trabalho de pesquisa na tentativa de dar voz ao aluno para tentar resolver os vários conflitos instalados a partir da tríade professor X aluno X sala de aula. Por isso, tomamos como norte desse trabalho a teoria bakhtiniana quando propõe que o “eu entre em empatia com o outro indivíduo, criando para o outro um ambiente congruente, para que complete o horizonte do outro como um excedente de visão que se descortina fora dele, a partir desse excedente de visão, do meu conhecimento” (BAKHTIN, 1992, p. 23).

Desta forma, instauramos um conflito exotópico entre os interagentes de nossa pesquisa que não deve ser visto de forma negativa, mas como um modo de levar o aluno-autor a explorar os seus valores constituídos ideologicamente, a partir do momento que os sujeitos se inscreveram em diversos significados e se afastaram de um ensino descontextualizado da sua realidade após vários anos de treino nos exercícios escolares.

Dito isso, sugerimos que passemos a levar em consideração a produção de significado de forma conjunta para que professores e alunos sejam cúmplices não apenas daquilo que foi dito, mas também do não dito. Esse processo facilitaria a negociação entre as vozes coexistentes em sala de aula.

Assim, ao nos propor a definir os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, esboçaremos o perfil dos sujeitos que participaram da análise de dados e os instrumentos utilizados respectivamente: a carta pessoal, a carta de opinião e o diário reflexivo. Para tanto, a nossa análise tem a finalidade de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos como comunicadores, como aprendizes e como pessoas, por intermédio da produção escrita e reescrita dos gêneros supracitados, vivenciados a partir de introspecções presentes nos diários reflexivos.

METODOLOGIA

Considerando-se que “a metodologia de pesquisa é uma ferramenta que auxilia o pesquisador na aquisição de sua capacidade de se orientar, envolver-se em um processo de investigação, tomada de decisões oportunas, seleção de conceitos, hipóteses e dados adequados” (THIOLENT, 2013 p.123), entende-se que esta pesquisa, vista como de cunho qualitativo exploratório, tem como objetivo, identificar o lugar do aluno no evento comunicativo da produção escrita, ao considerar as concepções de língua(gem) na relação livro didático e sala de aula.

Ao mesmo tempo, discutiremos sobre o perfil de atividade proposta pelo LD, no intuito de questionar se há uma preocupação em focar a autonomia discursiva do aprendiz. Para tanto, nessa etapa do nosso trabalho, relacionada à coleta de dados, analisaremos o diário reflexivo dos alunos escrito simultaneamente à proposta sugerida pelo LD adotado pela instituição de ensino superior e realizada por discentes do Curso de Letras.

Levando em consideração o que foi dito, os sujeitos participarão de uma sequência didática de produção escrita proposta pela nossa pesquisa, referentes aos módulos produzidos nos gêneros carta pessoal, carta de opinião e a elaboração simultânea de diários reflexivos, correspondentes aos módulos supracitados, no intuito de levá-los a refletir sobre as suas produções escritas, para que seja possível levá-los a defender os seus pontos de vista e considerarem o próprio ato de comunicação e se desenvolverem discursivamente como sujeito produtor de seu discurso escrito.

Para tanto, os diários reflexivos foram organizados sob a forma de autoavaliação, simultaneamente a cada escrita e reescrita dos módulos, pois os alunos foram orientados para que, no momento que estivessem realizando a atividade de escrita, organizassem um esquema para registrar as suas dificuldades através de um planejamento sistemático de ideias para a produção textual, sob a forma de lista de constatações ou de lembrete. As introspecções estariam relacionadas às suas dificuldades, como por exemplo: vocabulário e estrutura da língua.

3.1 Os Sujeitos da pesquisa

Quanto aos sujeitos da pesquisa, trabalhamos com estudantes cuja idade variou entre 19 e 29 anos e divididos em 03 grupos de 04 alunos, de acordo com o nível de desempenho de cada um. Sendo, portanto no total de 12 alunos. Desta forma, introduzimos as bases teórico- metodológicas

da nossa pesquisa, considerando as interpretações realizadas individualmente ou em pares dialogais.

Por sua vez, os pares dialogais foram organizados sistematicamente com a presença das duplas e a dupla dialogal tinha liberdade para interferir caso houvesse necessidade, se as ideias que pretendia expor no texto escrito não correspondessem à interpretação feita pelo colega, no intuito de “provocar” um diálogo entre os aprendizes.

Dito isso, ressaltamos que nessa análise, evidenciaremos as reflexões e diálogos presentes na carta pessoal e carta de opinião, através da exposição dos diálogos presentes nos textos escritos, proporcionados pela necessidade de comunicar algo a alguém e constatados através dos diários reflexivos. E essa interação favorece a consciência de quem está escrevendo e de quem está recebendo o gênero supracitado.

Para facilitar a análise dos instrumentos já mencionados, categorizamos os 12 sujeitos em 03 (três) grupos (A, B e C), considerando o grau de desempenho dos alunos, a fim de confrontarmos algumas atividades, e melhor compreendermos os possíveis resultados. No final, enfatizamos as produções escritas e os sujeitos que mais se destacaram nos grupos A, B e C. Para tanto, segue no Quadro 2 a distribuição dos respectivos níveis de desempenho relacionados aos supracitados grupos classificados como Adiantados (Grupo A), Medianos (Grupo B) e Insuficientes (Grupo C).

Quadro 01: Categorização dos grupos e distribuição dos respectivos níveis de desempenho.

Grupo A Adiantados	Grupo B Medianos	Grupo C Insuficientes
<ul style="list-style-type: none"> • SCFF • HTS • LMB • SRL 	<ul style="list-style-type: none"> • KAS • LIAS • MPS • LEAS 	<ul style="list-style-type: none"> • JVO • FNN • SRLF • JJS

Fonte: Autora, 2009.

Desta forma, podemos conferir no quadro acima, que os sujeitos que melhor se destacaram foram colocados no grupo A, aqueles considerados mais ou menos ficaram no grupo B e os de desempenho insuficiente colocamos no grupo C. Estes estavam regularmente matriculados no 2º e 3º períodos do curso de Letras na disciplina de Língua Inglesa de uma faculdade particular, localizada na Avenida Agamenon Magalhães, no Recife.

ANÁLISE: REFLEXÕES EM TORNO DAS DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

À guisa de um diálogo com a construção de conhecimento na interação da tríade professor, aluno e sala de aula, entendemos que é na sala de aula sociointeracionista que encontramos a possibilidade de romper com as formas de silenciamento, ao dar possibilidade do surgimento das vozes sociais coexistentes na interação professor e alunos, o que favorecerá o aprendiz a ser inserido no evento comunicativo da produção escrita no entremeio da relação entre o livro didático e sala de aula.

Para tanto, nessa análise apreciaremos as atividades de escrita presentes nos LDs *Interchange Third Edition* (Intro e Volume I), por fazerem parte do material didático do 2º e 3º períodos das turmas de Letras em uma faculdade privada na qual realizamos a nossa pesquisa. Também observaremos o tratamento dado pelo LD à triangulação supracitada, para que seja possível averiguarmos de que forma se estabelecem os processos para a construção do conhecimento na interação dessa tríade, conforme já foi dito.

Dito isto, a análise a seguir foi dividida em duas etapas. A primeira (4.1) questiona se as atividades presentes no LD desviam a reflexão crítica do aluno ao se resumirem apenas a ver o funcionamento da estrutura da língua. A segunda etapa tem como foco (4.2) o desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz.

Para tanto, nessa segunda etapa, é relevante investigar (4.2.1) se o sujeito expressa satisfação quanto à conquista de sua autonomia discursiva a partir das atividades propostas nessa pesquisa. Isso se deve ao fato de considerarmos que os alunos serão favorecidos pela introspecção da escrita e reescrita dos gêneros Carta Pessoal e Carta de Opinião, por intermédio dos diários reflexivos, já que estes foram elaborados simultaneamente à produção dos gêneros propostos.

4.1 Primeira etapa: As atividades presentes no LD e a reflexão crítica do aluno

No que se refere às atividades presentes no LD e à reflexão crítica do aluno, a partir do depoimento de S.R.L. percebe-se que a concepção de ensino e de aprendizagem de língua gira em torno das concepções gramaticais e do ensino de línguas visto como apreensão de vocabulário, conferidos por Neves (2005) na nossa fundamentação

teórica, corroborando com dois dos mitos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras, correspondendo às características da abordagem comunicativa de ensino.

Daí tivemos:

Quadro 02: Concepção de criatividade na habilidade da escrita baseada na apreensão da gramática e de vocabulário

Diário reflexivo da 1ª atividade proposta pelo LD – 1º módulo da sequência didática

“Pude constatar, através dos exercícios propostos em sala de aula, a importância de uso dos pronomes e que os verbos combinam com eles. Conheci mais uma palavra nova (government department). Quanto à fluência das ideias e criatividade na composição do texto, não tive muitas dificuldades, apenas devo ficar atento ao uso das preposições (to, at, in) em seus respectivos casos”.

Fonte: Autora, 2022.

A partir do excerto acima, na análise realizada por S.R.L. percebeu-se uma preocupação com a apreensão do vocabulário, na qual a concepção de criatividade está relacionada ao uso da gramática da língua, como referência ao uso da língua com um fim em si mesma. Esses conceitos estereotipados de ensino e de aprendizagem da língua, presentes na instituição de ensino e no livro, norteiam o trabalho do professor que é instruído, através do manual, a fazer valer a sua autoridade em sala de aula, assumindo o papel daquele que é dono do saber e mantenedor da palavra.

Podemos dizer, então, que a proposta com as atividades da escrita, presente nos manuais do livro didático de língua inglesa, traz uma postura de um professor-enunciador que assume uma forma de materialidade lingüística para validar a sua palavra, usada como um controle de detenção do significado, concretizando-se no comportamento discursivo da parte do sujeito enunciador (o professor).

Para tanto, o livro *Interchange Intro – Third Edition* apresenta, antes da primeira lição, 10 (dez) frases modelos na página xix cujo título é “*Linguagem de Sala de aula – Instruções do professor*”. São elas:

- Por favor repitam!;
- Dê-me seu papel!;
- Para tarefa de casa, por favor...!;
- Trabalhem com um parceiro...!;
- Trabalhem em grupos de três...!;

- Peguem um pedaço de papel...!;
- Abram seus livros...!;
- Retornem para a página...!;
- Fechem seus livros!;
- Escutem e pratiquem!

Relacionada às dez frases está a imagem de uma professora cercada por 12 (doze) alunos. Uma cena que caracteriza o triângulo professor X aluno X sala de aula. O título sugere a linguagem que o professor usará e a postura que deverá assumir.

Essa seria uma forma de preparar o professor para que a sua palavra seja validada no momento em que for dita. Ao mesmo tempo, estaria direcionando-o para o cumprimento do conteúdo a ser trabalhado no qual o objeto de estudo (o livro) estará sempre em evidência, pois todos os comandos estão voltados para o conteúdo do livro, sendo este o instrumento principal (“abram o livro”; “Retornem para a página”; “Feche seu livro”; “Escute e pratique”; “Por favor, repita”) a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

A situação proposta valida a palavra do professor, sendo favorecido também pelo próprio assunto que está sendo abordado (a forma imperativa dos verbos). Esta é uma postura autoritária que o professor assume para identificar-se com um ethos de sujeito-informador de estruturas inquestionáveis. Essas atividades acabam funcionando como formas de silenciamento em sala de aula, remetendo o aprendiz para funções comunicativas desenvolvidas linearmente.

O depoimento de K.A.S confirma essa assertiva, como se pode ver a seguir:

Quadro 03: O livro didático usado como modelo na execução da atividade por este proposta.

Diário reflexivo referente à 1ª atividade de escrita proposta pelo livro didático – 1º módulo da sequência didática

“O livro ajudou por mostrar exemplos de outras profissões e assim podemos seguir um modelo. Houve progresso em relação ao aprendizado tanto no vocabulário quanto em relação à gramática.”

Fonte: Autora, 2022.

Assim, conforme foi visto no excerto acima, o modelo de escrita apresentado pelo livro, para K.A.S, ajudou-a a progredir em relação ao

aprendizado de vocabulário e de gramática. Mas para Coracini (2002:39), essas atividades exigem apenas reconhecimento das estruturas já ensinadas e possivelmente aprendidas.

Questiona-se até onde essas atividades mecanicistas favorecem a aprendizagem do aluno, visto que ele passa a ter uma certa consciência de que não sabe organizar a estrutura das frases da língua alvo e tem uma grande necessidade de usar o dicionário como suporte. Ao sentir que não é o suficiente, busca no livro didático as frases já elaboradas, passando a “resolver seu problema”, pelo menos provisoriamente, para cumprir com a atividade solicitada pelo professor-pesquisador, como vimos no depoimento de S.R.L.F. que afirma ter usado o livro como suporte.

4.2 Segunda etapa: O desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz

Essa segunda etapa (4.2) da análise se refere às atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora, por intermédio da sequência didática por esta elaborada. Tendo o intuito principal de tratar do desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz, relacionando-a à possibilidade de (4.2.1) o sujeito expressar **satisfação quanto à conquista de sua autonomia discursiva** a partir das atividades propostas nessa pesquisa.

Como exemplo de caracterização da autonomia discursiva do aprendiz, temos H.T.S., S.L.R e L.E.A.S, nos quais verificamos características de autonomia como comunicadores, como aprendizes e como pessoas, respectivamente, nos momentos de introspecção relacionados à escrita e à reescrita dos gêneros carta pessoal e carta de opinião presentes nas atividades dos módulos desenvolvidos na sequência didática.

No depoimento de H.T.S., percebe-se que o aprendiz está desenvolvendo a aprendizagem da língua de forma criativa, pois ao mostrar que tem consciência do caminho que deve trilhar para comunicar-se na língua-alvo, sabe exatamente de que forma a língua materna está interferindo e, desta forma, expressa a sua (1) autonomia como comunicador. No dizer do aprendiz:

Quadro 04: A autonomia discursiva do aprendiz como comunicador.

Diário reflexivo de H.T.S., referente à carta de opinião na 2ª atividade de escrita proposta pela professora pesquisadora – 2º módulo da seqüência didática.

“Foi muito enriquecedor para mim este trabalho de escrita de uma carta de opinião, pois aos poucos vou aprendendo novas expressões para poder comunicar-me na língua inglesa. Ainda tenho bastante dificuldade em expressar minhas ideias devido, principalmente, à interferência da língua materna, mas sei que é natural e, no meu processo de aprendizagem, tenho certeza que irei superá-lo.”

Fonte: Autora, 2022.

Já na reflexão seguinte, de S.L.R., percebemos o uso de estratégias na realização da atividade que caracteriza a sua *autonomia como aprendiz* ao afirmar que:

Quadro 05: A Autonomia discursiva do sujeito como aprendiz.

Diário reflexivo da carta pessoal de S.L.R. referente à 1ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 2º módulo da seqüência didática

“Na escrita da carta pessoal não tive muitas dificuldades, uma vez que procurei escrever utilizando um vocabulário que eu pude dominar. Nesta atividade utilizei pouco o dicionário, utilizei palavras que eu já conhecia em inglês.”

Fonte: Autora, 2022.

A partir do excerto acima, depreende-se que S.L.R. mostrou que é capaz de produzir seu texto em inglês se desprendendo da língua materna, já que a maioria dos aprendizes escreve o texto na língua materna usando um vocabulário de que não tem conhecimento na LE e logo em seguida tem dificuldade de passar para a língua-alvo (mesmo com a ajuda do dicionário), sendo este o ponto causador de desestímulo para que o aluno desenvolva a habilidade de escrita.

Essa dificuldade de produção escrita sem o uso do dicionário está presente na reflexão feita por LI.A.S.

Nas palavras do aprendiz, temos:

E finalmente, encontramos características de *“autonomia como pessoa”* no diálogo reflexivo de LE.A.S. quando foi capaz de inferir os seus contextos pessoais e expressar o seu desejo de criatividade nas atividades da escrita: admite as suas dificuldades, mas as coloca como um desafio diante de si.

No dizer de LE.A.S., tivemos:

Quadro 06: Autonomia discursiva como pessoa.

Diário reflexivo da carta de opinião referente à 2ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 3º módulo da sequência didática.

“Tenho dificuldades em colocar as palavras na ordem certa. Esse é um grave erro que sempre cometo nos meus textos de English, pois estou acostumada com a língua materna. Aprender a língua-alvo é um grande desafio pra mim. Embora minhas dificuldades sejam grandes sei que irei aos poucos conquistar, pois isso é um grande desafio para mim.”

Fonte: Autora, 2022.

Portanto, a despeito de estar diante de “graves erros” (dando o seu diagnóstico drástico), acredita que superará as suas dificuldades e encontrará os seus contextos pessoais de aprendizagem.

Considerando tudo o que foi dito concernente ao desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz, de forma que o diálogo consigo mesmo (diário reflexivo) e com o outro (par dialogal) favorecesse a constituição do seu discurso sem que fosse necessário modelos de textos acompanhando as atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais temos que, ao analisar as concepções de linguagem presentes na relação entre o LD e a sala de aula, que aponta para a possibilidade de questionar o lugar do aluno no evento comunicativo da produção escrita em língua estrangeira, fizemos uma discussão sobre o perfil de atividades propostas pelo LD e questionamos se existe a preocupação de levar o aluno a se desenvolver na produção escrita, cujo foco seria a autonomia discursiva do aprendiz.

Para tanto, investigamos se as atividades propostas nos livros adotados pela instituição de ensino superior analisada, não teriam como base a reprodução do discurso escolar e do LD. E, tendo como foco a triangulação professor, aluno e sala de aula, constatamos através da imagem trazida pelo LD analisado, a cena do triângulo supracitado sugerindo a linguagem que o docente usaria e a postura que deveria assumir, na qual os comandos centralizariam o conteúdo do livro. Também constatamos que a proposta de escrita presente no livro sugeria sempre um modelo de boa escrita, a partir de um texto usado como modelo.

Como contraponto a esse perfil de atividade, em nossa sequência didática, propomos atividades que levassem o aluno a terem razões para escrever, tendo como referência a sala de aula sociointeracionista,

conforme a proposta bakhtiniana, tornando possível o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos reestruturarem as suas ações anteriores, não mais se baseando em modelos de boa escrita, mas interagindo com as atividades propostas a partir do diálogo com o seu objeto, sua situação e sua percepção, favorecidos pela interação com os pares dialogais.

Portanto, a partir da nossa pesquisa, fica claro que houve um trabalho de cooperativismo e de troca ora através de introspecção, ora através de diálogo, já que buscamos a possibilidade de levar os aprendizes a se responsabilizarem por sua aprendizagem e serem capazes de desenvolver as suas competências individuais.

Assim, esperamos que através desse instrumento de dados possamos contribuir para entendermos que o uso de exercícios mecanicistas que levem o aprendiz a copiar frases prontas para reproduzir estruturas da gramática, em nada favorecerão a aprendizagem. Desta forma, o resultado dessa pesquisa mostra que os aprendizes podem negociar as suas ações e construir seus próprios textos escritos, ao serem favorecidos também pela atividade do gênero textual, já que este é visto como um suporte de referência para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, **Dimensões comunicativas no ensino de Inglês**. São Paulo: Ed. Pontes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1979/1992.

CARMAGNANI, A. M. G. A Questão da autoria e a redação em cursos de ensino superior - CORACINI, Maria José (org.) – In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999. ok

CARMAGNANI, A.N.G. – Ensino Apostilado e a venda de novas ilusões.

CORACINI, M. J. (Org.) – In: **Interpretação, autonomia e legitimação do livro didático**. S.Paulo: Ed. Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. (Org.) – In: **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira**. São Paulo: Ed.Pontes. 2ª Edição, 2002.

CORACINI, M. J. A Banalização dos Conceitos no Discurso de Sala de Aula.

CORACINI, M. J. O Livro didático de LE e a construção de ilusões-CORACINI, M. J. (org.) – In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Rio Grande do Sul – Pelotas: Educat, 2001.

LOPES, A. D., BUCHALIA, A. P. e MAGALHÃES N. Um raio X da saúde dos brasileiros. In: **Revista Veja. Raio X da saúde**. São Paulo: Ed. Abril. Edição: 2050 – ano 41 – nº 09 – P.74 - 75. 05 de março de 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Exercícios de Compreensão ou Cópiação nos Manuais de Ensino de Línguas. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16 nº 69, jan. / mar. 1999.

MICCOLI, L.S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de. **Ensino de língua estrangeira: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.

NEVES, Maralice de Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de. **Ensino de língua estrangeira: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas – SP: Ed. Pontes, 2007.

PINTO, A.P. Livro Didático de Língua Inglesa: Reflexões sobre ensino/aprendizagem. In: **Anais do IV Seminário sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura**. Campina Grande, Paraíba: Bagagem 2000. ISBN 85-89254-17- 8 p.01 a 07, 2005.

PINTO, Abuêndia P. Correlação leitura-escrita: Implicações para o ensino de línguas. In: **II Congresso Nacional Abralín e XIV Instituto Lingüístico** – Florianópolis: Edit. da UFSC CD. Rom pp 1 – 9., 2003

RAMOS, G.M.S. **O livro didático de língua inglesa:** contemplando a produção escrita do aluno do Curso e Letras. Dissertação de Mestrado apresentado ao PPGL. UFPE: Recife, 2009.

SOUZA, D.M. Livro Didático: Arma pedagógica. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

SOUZA, Danilo de Melo. **Livro Didático:** Arma pedagógica. CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

SOUZA, D.M. Ideal da escrita no livro didático. CORACINI, M.J.. In Interpretação, autonomia e legitimação do livro didático. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 1986.

TICKS, Luciane Kirchof. O livro didático sob a ótica do gênero. In: Linguagem e ensino – **Revista do Curso de Mestrado em Letras** – Universidade Federal de Pelotas. Ed. Educat –Volume nº 1- Junho e julho de 2005.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.044

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UM ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

CLEUZILAINE VIEIRA DA SILVA¹
MARIA DE FÁTIMA CARDOSO GOMES²

RESUMO

O presente trabalho aborda as práticas de letramento de um aluno surdo bimodal no contexto da pandemia da Covid-19. Consideramos o aluno bimodal por seu acesso mínimo à difusão da Libras e da Língua oral no 4º ano do ensino fundamental em uma escola estadual do interior de Minas Gerais. Para tanto, o trabalho se desenvolve com base em uma pesquisa etnográfica desenvolvida durante o ano de 2021, que faz parte da construção teórico-metodológica de uma tese de doutorado ainda em andamento. Para compor o material empírico, foram realizadas: observação participante; vídeo gravação das aulas, com anotações em caderno de campo; transcrição em mapas de eventos dos acontecimentos durante as aulas. Para a análise, elegemos um evento que evidencia os desafios das práticas de letramento por uma professora regente durante as aulas no contexto do ERE- Ensino Remoto Emergencial, para Otto, aluno surdo bimodal. Ancoramos nossas discussões na Teoria Histórico-Cultural, em diálogo com a Etnografia em Educação, e no conceito de práticas de letramento. Como resultado preliminar, encontramos um misto de desafios por parte da professora regente, tanto na condução das aulas com o PET (Plano de Estudos Tutorado), quanto no conjunto de práticas de letramento para o aluno surdo durante o período pandêmico.

Palavras-chave: Práticas de Letramento, Aluno surdo bimodal, ERE- Ensino Remoto Emergencial.

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, cleuzilaine@ufsj.edu.br;

2 Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, mafa@ufmg.br .

INTRODUÇÃO

O presente texto busca elucidar as práticas de letramento de um aluno surdo bimodal durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o trabalho se desenvolveu a partir de uma pesquisa etnográfica desenvolvida durante o ano de 2021, que integra uma tese de doutorado em andamento. Para tanto, propomos como objetivo principal neste artigo: discutir as práticas de letramento durante o ERE (Ensino Remoto Emergencial) de um aluno bimodal, que cursa o 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Desta forma, justificamos a discussão proposta como importante e necessária, uma vez que, com as medidas de isolamento social durante o contexto da pandemia, novas estratégias de ensino precisaram ser criadas. Nesse contexto, o uso da tecnologia passou a ser necessário para o acesso dos alunos ao conhecimento. Nesse sentido, ressaltamos a relevância de pesquisas que foram desenvolvidas durante o período pandêmico a fim de construir o conhecimento acadêmico, bem como serem referências para futuras pesquisas e/ou situações semelhantes. Além disso, diante do inesperado, é preciso mostrar o que efetivamente alcançou sucesso ou não com relação às providências tomadas no cenário pandêmico, sejam elas no âmbito tecnológico, didático pedagógico ou com relação ao que foi proposto como orientação para os profissionais da educação durante o período de vigência do Ensino Emergencial Remoto.

Partindo desse viés reflexivo, baseamos nossas discussões teórico-metodológicas na Etnografia em Educação guiada pela análise do discurso: Gee e Green (1998); Agar (1994/2002); Bakhtin (2011); em conjunto com a Teoria Histórico-Cultural, tendo como representante Vigotski e concepções de letramentos, práticas de letramentos e eventos de letramentos em Kleiman (1995); Street (2014); Heath (1982); os letramentos para surdos, tendo como ponto principal os desafios com relação à linguagem em uso, Libras e a Língua Portuguesa, a partir das contribuições de Botelho (2013). Sendo assim, adotamos como recursos metodológicos: a observação participante, com anotações em caderno de campo; transcrição em mapas de eventos dos acontecimentos durante as aulas; transcrição de Libras em glosa; e transcrição da língua portuguesa oral em unidades de mensagens (SBCDG, 1992).

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Compreender a diferença cultural e linguística dos surdos nos auxilia a entender como a formação de conceitos acontece para essas pessoas na língua de sinais e na língua portuguesa. Além disso, precisamos nos atentar para que a formação de conceitos na linguagem oral esteja atrelada à cultura oral e a todo sistema de significação que envolve a pessoa ouvinte. Na língua de sinais, – que no Brasil, é a Libras – a formação de conceitos ainda está em processo devido à recente oficialização da Língua no Brasil³, sendo que o surgimento de palavras e/ou conceitos científicos para algumas áreas de estudo, de formação escolar e acadêmica só ocorrem quando há uma demanda de surdos conscientes de suas peculiaridades e que reivindiquem e/ou se proponham a criar esses campos semânticos. Pois, segundo Gomes (2020) a palavra num determinado campo semântico carrega:

[...] significado que é social, mutável, o que nos leva a constatar que, ao se aprender uma palavra, seu significado está apenas começando, não é fixo, pois mudará conforme o uso que se faz dela. E nessa dinâmica, as crianças atribuem sentidos pessoais às palavras, sentidos que são fluidos, dinâmicos e dependentes das vivências de cada uma delas. Os processos de significação são, portanto, dependentes das relações das crianças com o meio, de como elas sentem, se apropriam, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento (GOMES, 2020, p.54).

Para compreender as relações das crianças com o meio em diferentes situações sociais de desenvolvimento, adotamos o método de unidade de análise. De acordo com Vigotski: “a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 1932/ 2018, p. 40). Dessa forma, a unidade fala/pensamento está interligada com as unidades afeto/cognição, pessoa/meio, instrução/desenvolvimento, ou seja, de acordo com Mahn (2019), “Vigotski reconhece a importância das inter-relações de todos esses sistemas, mas seu

3 A oficialização da Libras ocorreu mediante a Lei nº10.436/2002, e a regulamentação do decreto nº 5.626/2005.

foco está em como essas inter-relações conduzem e aprimoram o desenvolvimento da psique humana” (p. 20)⁴.

Para Vigotski (1932/2018), os eventos ou os momentos essenciais, a exposição da criança a uma situação qualquer, de um componente significativo do meio que desempenhe uma influência do meio no desenvolvimento psicológico no desenvolvimento da personalidade consciente da criança são definidos como a vivência (*perezhivânie, em russo*). O termo *perezhivânie*, de acordo com Mahn (2019, p. 22-23, *tradução livre*), “refere-se à maneira como as pessoas percebem, experimentam emocionalmente, se apropriam, internalizam e entendem as interações em suas situações sociais de desenvolvimento”.

Andrade e Campos (2019) complementam que o conceito de *perezhivânie* (vivência), articulado à teoria histórico-cultural como uma unidade sistêmica da vida consciente, compreende a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano. Jerebtsov (2014) aponta quatro pontos-chave nas considerações de Vigotski sobre as vivências:

1. *as vivências* se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas *refletem a unidade do “interno” e do “externo”* no desenvolvimento. As vivências como que revelam, usando as palavras de M. Cole, “a relação entre aquilo o que está contido na cabeça e aquilo em que consiste a cabeça”.
2. *as vivências são a unidade afeto intelecto*. (...) As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).
3. *as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade*, ou seja, com ajuda do conceito de vivência L.S. Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. A vivência

4 Texto original: Vygotsky recognizes the importance of the interrelationships of all of these systems, but his focus is on how these interrelationships lead to and enhance the development of the human psyche

aparece como um perfil da regulação da atividade de vida. Nela estão apresentados todos os seus componentes (...)

4. *a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação.* L.S. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. (JEREBTSOV 2014, p. 16-17, *Grifos do autor*)

É expressivamente importante pensarmos as vivências nas relações sociais e como, ao vivenciarmos algo, nos apropriamos e passamos a incorporar determinada vivência na nossa constituição subjetiva, enquanto ser social. Embora, no ponto dois, o autor afirme que as vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos e que elas orientam o psicológico para a realidade e a **importância da experiência sem mediadores**, é notório afirmar que há mediadores, pois nossas relações são mediadas pelas diferentes linguagens, incluindo fala, escrita, Libras, BRAILLE e a linguagem do toque, que, conforme Gomes (2020), constituem a unidade dialética *afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL)* na constituição do desenvolvimento cultural das crianças.

Nesse sentido, é de fundamental importância entendermos o conceito de cognição social situada, que, conforme Gomes (2020, p. 38), significa: “o conceito de cognição social situada parte do princípio de que é por meio das linguagens em uso – falada e escrita –, inseridas numa cultura, que desenvolvemos nossa cognição.” Ainda de acordo com a autora, esse conceito foi elaborado a partir do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski, que defende a indivisibilidade entre afeto e cognição social situada e os princípios da Etnografia em Educação com o conceito de culturas e linguagens em uso como centrais. Ressalta-se, nesta abordagem conceitual, que, sem as relações sociais situadas em contextos específicos, a cognição não se desenvolveria. Em conformidade com essa perspectiva, Toassa e Souza (2010, p. 770, *grifos das autoras*) acrescentam:

Um conceito-chave da teoria histórico-cultural está implícito na discussão de Vigotski sobre as mudanças vivenciais ao longo de diferentes períodos de desenvolvimento: a lei genética geral de desenvolvimento humano. Essa lei define que qualquer processo psicológico começa *em si*,

torna-se para-os-outros e depois para-si(...), configurando uma tomada de consciência estreitamente dependente das relações sociais para que a criança possa formar conceitos sobre o todo de sua personalidade e a de outras pessoas.

Gomes (2020) acrescenta que sem uma compreensão das relações entre cultura, cognição e linguagem com as vivências e as emoções não podemos entender o que se desenvolve quando as crianças estão em uma situação social de desenvolvimento.

A partir dessas considerações, compreendemos que, mais do que um processo focado em escrita ou na oralidade, é preciso que se construam sentidos e significados para as práticas letradas. Para nós, o conceito de Letramentos está em consonância com Kleiman (1995, p. 18-19) que considera o letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Street (2014) enfatiza que considera útil empregar o conceito de “práticas de letramento” ou “letramentos” que ocorrem nos “eventos de letramento”:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18)

Como sugere Heath (1982, p. 249, *tradução livre*), “os eventos de letramento têm regras de interação social que regulam o tipo e a quantidade de conversa sobre o que é escrito, e definem as maneiras pelas quais a linguagem oral reforça, nega, estende ou deixa de lado o material escrito”. Já Kleiman (1995) explica que os eventos de letramento são aqueles em que a criança participa ao identificar uma história, ao ouvir o trecho de um conto de fadas ou mesmo quando se lembra de uma história relacionada a um texto escrito; assim, de acordo com a autora, a criança está aprendendo uma prática discursiva letrada e pode ser considerada letrada mesmo sem saber ler e escrever.

Quando falamos sobre letramento de crianças surdas, é notório que ainda há um caminho longo a se percorrer, pois muitas práticas estão

pautadas em modelos guiados pela oralidade e memorização do código escrito, sem levar em consideração a cognição social situada em que esse aluno está inserido, ou seja, suas vivências, suas relações e como a linguagem em uso faz a mediação do conhecimento proposto ao aluno. “Há, também pouca compreensão, da parte dos educadores, sobre as diferenças radicais entre letramento e alfabetização” (BOTELHO, 2013, p. 64).

Nesse sentido, trazer as palavras de Kleiman (1995, p. 20) quando ela afirma que;

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Dessa forma, Kleiman evita usar os dois termos – alfabetização e letramento – ao adotar o conceito de práticas de letramento e identifica a alfabetização como uma das práticas de letramento que também pode ser vista como letramento escolar que enfatiza a aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita ou o processo de aquisição de códigos. De nossa parte, concordamos com Kleiman, pois, mesmo quando se aborda a aquisição individual de códigos, as práticas são sociais e, portanto, práticas de letramento.

Ainda conforme Botelho (2013), no caso do letramento para surdos, é preciso levar em consideração outros aspectos como: o processo de escolarização dessas crianças, bem como as políticas educacionais que fazem parte desse processo; as práticas sociais de leitura e de escrita em que essas pessoas estão inseridas; as representações afetivas para os surdos sobre o significado de ler e escrever. Desta forma, com relação ao processo de escolarização, mais especificamente sobre a realização das práticas de letramento, Botelho (2013) aponta problemas tanto nas escolas de surdos quanto nas escolas em processo de inclusão escolar, a partir das políticas educacionais. Segundo Botelho (2013, p. 65):

As escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua,

a língua de sinais, e de linguagem. Isto permitirá desenvolver competências na leitura e na escrita, sendo esta última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes.

Neste ponto, é possível destacar duas observações a partir da colocação de Botelho (2013), sendo que a primeira se refere a Libras como linguagem em uso em escola de surdos, e nesse sentido, pensa-se a Libras como linguagem de instrução, por meio da qual os surdos seriam competentes em compreender e recontar fatos, acontecimentos e releituras a partir de um domínio discursivo da linguagem em uso. A segunda observação parte do fato histórico de oposição entre oralidade e gestualidade para a comunidade surda, tendo como marco o Congresso de Milão em 1988, em que a Língua de Sinais foi proibida em muitos países. Tal fato, mesmo sem uma relação direta com a atualidade, se apresenta como um aspecto complicador para aceitação do aprendizado do português sem vinculação com a relação de poder entre língua minoritária e majoritária, bem como entre surdos e ouvintes. Essas tensões podem ser verificadas nos diversos textos de pesquisadores sobre a educação de surdos como: Strobel (2012); Perlin; Reis (2012); Lulkin (2016); Lunardi (2016), entre outros.

Já com relação às escolas ditas “inclusivas”, Botelho (2013) afirma que essas escolas privilegiam a interação dos surdos com os ouvintes, dando mínima ou nenhuma ênfase à construção do letramento. “São contextos onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na Escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo” (p. 65). Desta forma, quando a linguagem em uso é a língua oral e a Libras, é a língua de tradução a construção de conceitos para a criança surda que toma outros caminhos, ou seja, é preciso se levar em consideração aspectos que, para ela, fazem sentido, buscar meios para que o que é dito na linguagem oral seja significado e ressignificado e apropriado pelo sujeito surdo; apropriação que, de acordo com Smolka (2000, p. 28):

[...] refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/ produzir.

Dessa forma, quando mencionamos as práticas de letramento por meio da linguagem em uso, estamos nos referindo às relações discursivas que envolvem vivências que fazem sentido para as pessoas construindo junto a elas significados ligados a sua cultura e seus contextos de vida social, escolar e familiar. Conforme Bakhtin (2011, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam), é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua”, uma relação dialética e dialógica por excelência, em que os falantes se constituem e são constituídos por meio da linguagem em uso. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Além disso, é preciso estabelecer que as construções de conhecimento e a relação entre linguagem e cultura (*linguaculture*) são relações importantes quando duas línguas e duas culturas estão envolvidas. Agar (2002) afirma que criou o neologismo “linguagemcultura” a partir da concepção de que a língua se encontra na cultura e a cultura carrega a língua, estando as duas entrelaçadas. Em suas palavras:

A língua é reconectada às situações de seu uso. Palavras e frases ainda existem, mas agora elas se encaixam no contexto do discurso que as contém. A *língua* na linguagemcultura é sobre discurso, não apenas sobre palavras e frases. E a *cultura* na linguagemcultura é sobre significados que incluem e vão muito além, do que o dicionário e a gramática oferecem. (AGAR, 1994/2002, p. 96, *grifos do autor tradução livre*)

Nesse sentido, outro ponto que Botelho (2013) menciona é que ser letrado é depender do estabelecimento de práticas sociais, ou seja, são os contextos situados e as relações interpessoais que as pessoas surdas constroem nas relações de vivências e afetividade com suas famílias e nas representações em “ser” surdos.

A inserção de práticas de leitura e de escrita também é dependente das representações dos surdos e de suas famílias sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar, e das representações sobre a surdez e a linguagem, e existência de uma língua compartilhada que permita comunicar sobre as vantagens e o prazer que podem decorrer das atividades de ler e de escrever (BOTELHO, 2013, p.65)

Se é assim, nos perguntamos: por que manter os dois termos – alfabetização e letramento? Se, de acordo com Agar, é a linguagem cultura que constitui o ser humano como humano, as práticas de letramento incorporam os eventos de letramentos, e a língua está conectada com as situações de uso. Nesse sentido, ao se ensinar o sistema alfabético do português, já deveríamos ensinar seus usos e funções, que trazem consigo os discursos, as ideologias do que se ensina e como se ensina. Além disso, utilizamos o termo “práticas de letramento”, que envolve práticas sociais de ler e escrever para alunos surdos por meio da Libras e do Português e outros letramentos como letramento digital no ERE, letramento numérico, letramento literário etc. Desse modo, podemos superar a dicotomia entre alfabetizar e letrar como dois processos distintos, porém interligados, conforme Soares (2020). No momento de se ensinar o código escrito, podemos considerar a leitura e a escrita como *atividades humanas* (VIGOTSKI, 1931/1995), colocando o humano no centro – os alunos surdos, seus familiares e professores. O que afeta essas pessoas a buscar o conhecimento? O que se desenvolve quando Otto vivencia as práticas de letramento?

Assim, buscamos analisar como a relação afetiva e cognitiva do aluno surdo se constrói por meio das linguagens em uso, nas culturas e vivências com o IE (intérprete Educacional), seu mediador de comunicação Libras/Língua Portuguesa, nas relações afetivas, sociais e discursivas com a professora ouvinte e a Instrutora de Libras, nas relações afetivas, sociais e discursivas com a mãe, presentes na aula remota durante a pandemia da Covid-19. O IE, ao fazer a tradução de LP (Língua Portuguesa) para Libras e vice-versa, promove escolhas linguísticas nas duas línguas levando em consideração quem é esse aluno surdo, que conhecimentos culturais ele já se apropriou, como construir uma relação ética e afetiva com esse aluno respeitando sua singularidade.

ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

No final do ano de 2019, um acontecimento adverso surpreendeu a todos. Ninguém imaginava a tamanha proporção que um vírus tomara em nível mundial, interrompendo modos de convivência, de trabalho, de viver e de respirar. A pandemia do novo coronavírus, conhecida como COVID-19, surgiu na cidade chinesa de Wuhan e logo se espalhou para outros continentes, países e cidades, afetando a vida de todos, inclusive dos brasileiros. Tal situação exigiu várias mobilizações e uma série de estratégias individuais e coletivas para proteger a saúde e a vida das pessoas, tais como a adoção do isolamento social, uso de máscaras e frequente higienização das mãos.

Diante de um cenário pandêmico do COVID-19, a suspensão das aulas presenciais e a prática preventiva do isolamento social trouxeram, para a vida de alunos, professores, IE e das famílias dos alunos, o ensino virtual, ou, como é mais conhecido, o ERE (Ensino Remoto de Emergência, ou Emergencial). Conforme Hodges et al. (2020), há uma diferença entre a educação on-line de qualidade e o ERE. Para os autores, a educação on-line é realizada com mais tempo de planejamento, levando em consideração vários fatores importantes de ensino e aprendizagem centrados no aluno. Já o ERE é uma solução temporária com um tempo de planejamento curto e com poucos recursos.

Dessa forma, adequar suas práticas pedagógicas habituais ao novo cenário, para muitos profissionais da educação, significou se reinventar e buscar alternativas de atendimento aos alunos. Tendo em vista a Pandemia do Covid-19, foi preciso adotar medidas sanitárias contra a contaminação e disseminação do vírus e variantes, por isso, nossa pesquisa de campo sofreu alterações importantes para se adequar à nova realidade, ou seja, ao invés de um contato presencial com alunos e professores, mudamos nossa forma de fazer pesquisa nos adequando ao ERE.

O panorama desenvolvido neste trabalho foi o de uma Escola Estadual situada no interior de Minas Gerais. Em histórico sobre a organização do ERE, segundo a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG)⁵, as interações entre professores e alunos se davam, inicialmente, apenas via e-mail com envio de material educativo. O material educativo, desenvolvido especificamente para o contexto do Ensino Remoto Emergencial, é chamado de Plano de Estudo Tutorado (PET). O PET é uma apostila simplificada dos conteúdos e com atividades que o estudante precisa desenvolver a cada bimestre. Foram disponibilizados aos alunos um total de quatro apostilas, trabalhadas durante dois bimestres e cada PET dispunha de carga horária de 60% da carga horária total. Os outros 40% constituíam-se em atividades complementares desenvolvidas pelos professores.

Somente o envio dos PETs por e-mail não possibilitava, no entanto, uma interação rápida entre professores e alunos, principalmente com relação ao retorno das respostas dos alunos, por isso, foi desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação/MG o aplicativo “Conexão Escola”

5 Informação disponível na página da Secretária do Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10920-aplicativo-conexao-escola-promove-interacao-entre-alunos-e-professores-durante-o-ensino-remoto#> e via Memorando-Circular nº 7/2021/SEE/SB.

que pode ser acessado via celular ou computador com uso da *internet*. O aplicativo constitui uma das ferramentas complementares ao Plano de Estudo Tutorado, e as interações com os alunos seriam por meio de aulas em vídeo utilizando a plataforma do *Google Meet*. Com a utilização do “Conexão Escola”, os alunos e professores poderiam interagir também via *chat* e ter acesso às teleaulas do programa “Se Liga na Educação”, exibido também pela emissora de televisão da Rede Minas.

Entretanto, o uso dessas ferramentas se esbarrava em questões de cunho social, econômico, informativo e tecnológico para o público atendido pelas escolas estaduais mineiras, em sua maioria constituído por famílias de baixa renda e de regiões de zona rural com difícil acesso à internet.

No caso da Escola Estadual que realizamos nossa investigação, as interações, inicialmente, eram realizadas por grupos de *WhatsApp*, tendo em vista as dificuldades tecnológicas das famílias dos alunos e até mesmo de alguns professores em manusear e entender o *modus operandi* do aplicativo do “Conexão Escola”. Além disso, ocorriam as dificuldades de conexão da internet, dentre outros problemas de ordem técnica que dificultavam o andamento apropriado das aulas. Dessa forma, os professores enviavam as atividades do PET por mensagem de *WhatsApp* com explicações em áudio solicitando que os alunos endereçassem as fotos das atividades respondidas em mensagens privadas. Os alunos que não conseguiam participar dessa dinâmica de aula retiravam o material impresso disponível nas escolas e devolviam as atividades de cada semana por meio de fotos, *e-mail* ou impressas.

A partir do mês de julho de 2021, as aulas passaram a ocorrer obrigatoriamente pelo aplicativo Conexão Escola com a presença *on-line* do professor para atendimento dos alunos, no entanto, como esse recurso ainda era de difícil acesso a muitos alunos, muitos professores se mantinham *on-line* no aplicativo “Conexão Escola”, mas também continuavam enviando atividades e ensinando via grupos de *WhatsApp*.

Com relação aos nossos sujeitos de pesquisa, focalizamos nossa investigação em um aluno surdo⁶ – Otto, nosso caso expressivo⁷ e suas relações com sua mãe, com a professora regente e o Intérprete de Libras,

6 Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, COEP/UFMG, os participantes da pesquisa concordaram em participar da pesquisa e cederam o uso de suas imagens por meio do preenchimento do Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento).

7 O conceito de casos expressivos foi proposto por Mitchell (1984) ao argumento de que acontecimentos descritos de forma etnográfica podem ser utilizados para produzir

que são pessoas ouvintes na turma de 4º ano do ensino fundamental composta de 33 alunos. Desse total, apenas Otto era surdo. A dinâmica das aulas ocorreu da seguinte forma: para organização do ensino, a professora estabeleceu com a turma um combinado de que, de 13:00 às 16:00, a aula seria para os alunos ouvintes via *WhatsApp* e/ou no Conexão Escola; entre 16:00 e 17:30, a professora dedicava-se a lecionar apenas para Otto, sendo as aulas realizadas por meio de videoconferência utilizando o aplicativo *Zoom meeting*. Ou seja, presenciemos a construção de práticas de letramento digital antes não vivenciadas pelos professores, IEs, alunos e familiares.

Dessa forma, para acompanhar toda a trajetória do ano letivo de 2021 de Otto, fizemos uso de vídeo gravação, da observação participante, com anotações em caderno de campo, bem como da transcrição em mapas de eventos dos acontecimentos durante as aulas. De acordo com Castanheira (2010, p. 79), “define-se evento como o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a *priori*, mas é o produto da interação dos participantes”. Já os mapas de eventos, de acordo com a autora, “são construídos analisando-se o discurso e as ações dos membros de um grupo num lugar e tempo específicos. Isso permite ao pesquisador examinar retrospectivamente o fluxo de interação” (CASTANHEIRA, 2010, p. 79). Além disso, apresentamos a transcrição de Libras em glosa e a transcrição da língua portuguesa oral em unidades de mensagens (SBCDG, 1992).

Para construir o material empírico, foram gravadas em vídeo um total de 84h e 27min de aulas da professora regente para Otto, sendo que essas aulas contavam também com a participação do Intérprete de Libras, da mãe do aluno e a pesquisadora. Para o artigo em questão, analisamos e discutimos, na próxima seção, a aula de Língua Portuguesa do dia 27/04/2021, que intitulamos, de forma êmica, ou seja, a partir da aula proposta pela professora, de “A Joanhinha e o Pulgão”. A aula teve a duração de 52 min. Neste evento, buscamos explicitar brevemente os seguintes aspectos:

- Adequação das atividades propostas pelo PET ao aluno surdo bimodal;
- A busca de vivências pela professora, para que a atividade proposta, bem como, o texto, fizesse sentido para o aluno surdo;

inferências lógicas ou generalizações que iluminem aspectos obscuros de uma teoria geral. (CASTANHEIRA, 2010, p.74)

- Quais as peculiaridades de práticas de letramento para surdos levando em consideração as linguagens em uso, Libras e LP.

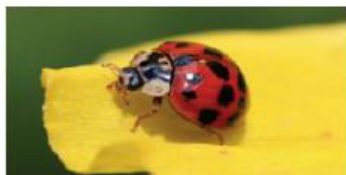
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo conhecimento de que o aluno surdo ainda se encontrava com conhecimento de Língua Portuguesa no nível de 2º ano do ensino fundamental, mesmo cursando o 4º ano, a professora propôs utilizar a apostila do Pet do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo da atividade proposta, de acordo com o Pet de Português, era trabalhar campanhas publicitárias de conscientização infantil por meio de textos e *slogans*, chamando atenção dos alunos para observar as imagens das atividades e pedindo à criança que explicasse detalhadamente o que via. Para introduzir o tema, a professora apresentou um pequeno texto sobre a Joaninha (*figura 1*), com perguntas sobre o que o aluno via na imagem, se já viu uma joaninha de perto e por que elas são usadas para o controle biológico de pragas.

Figura 1 - A Joaninha e o Pulgão - Aula 27/04/2021

ATIVIDADES

1- Observe a imagem a seguir, leia atentamente o texto e responda:



Apesar de coloridas e muito bonitas, as joaninhas não são propriamente inofensivas. Para ácaros e pequenos insetos, elas são predadores dos mais vorazes, uma única joaninha é capaz de devorar mais de cinquenta pulgões em um dia, por isso, elas têm ajudado o ser humano, sendo utilizadas para o controle biológico de pragas.

A) O que você está vendo nesta imagem?

B) Você já viu uma joaninha de perto?

C) Por que elas são utilizadas para o controle biológico de pragas?

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2735/leitura-colaborativa-de-textos-expositivos>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

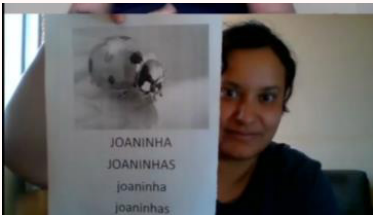
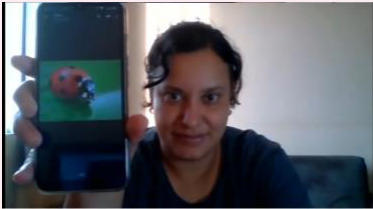
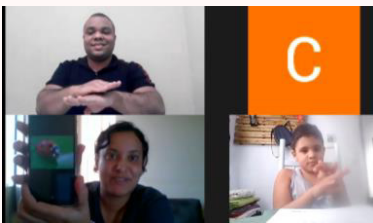
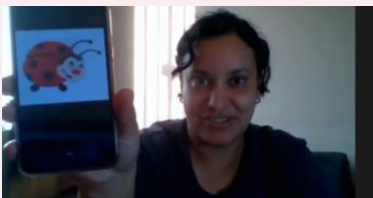
Fonte: Pet, Plano de Estudos Tutorado, 2º ano, Vol. 1, p. 6. 2021.

Um primeiro ponto a se discutir refere-se ao texto, que não faz uma apresentação clara sobre a joaninha como um inseto, por exemplo, e que sua cor é vermelha com bolinhas pretas, no entanto, essas informações podem ser inferidas na imagem que acompanha o texto. As perguntas A e B não exploram conceitos como “predadores”, “vorazes”, “inofensivas” e “controle biológico de pragas”. Isto fica expresso na pergunta C, que parte do princípio de que as crianças deveriam conhecer uma joaninha, saber o que é o pulgão, bem como inferir que ele é nocivo às plantações, pois é visto como uma praga; além disso, exigia o entendimento de que a joaninha, ao comer o pulgão, age como controle biológico ao diminuir a quantidade desse inseto, sem que o ser humano necessite utilizar agrotóxicos, por exemplo.

Assim, mesmo que Otto estivesse no 4º ano do ensino fundamental, para compreender o significado das palavras “predadores”, “vorazes”, “inofensivas”, “controle biológico de pragas”, seria necessário que estas palavras fizessem parte de suas vivências, de sua *linguagem cultura*, em Língua Portuguesa ou em Libras. Além disso, a imagem que acompanha o texto é apenas da “Joaninha”, não há imagens do “pulgão” que também é mencionado no texto, ou seja, esses conceitos não foram apresentados de forma clara para a criança no texto e na imagem. Se esses termos parecem difíceis para uma criança ouvinte entender e até mesmo explicar, imaginemos para a criança surda? Como apresentar esse texto e as palavras que destacamos para o aluno surdo? Que estratégias o professor pode utilizar? Como essas palavras podem vir a fazer parte da vida da criança para que ela possa construir esses conceitos, bem como os sentidos e significados para o que se ensina?

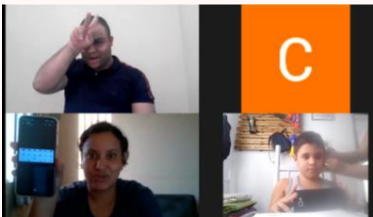
Relativo ao trabalho da professora com o texto mencionado, no subevento “A Joaninha” que faz parte do evento “O Pulgão e a Joaninha”. Antes de ler a atividade proposta na apostila do PET e pedir que o aluno faça a atividade, ela mostra um cartaz com uma imagem de Joaninha que tem escrito embaixo: “JOANINHA”; “JOANINHAS”; “joaninha” e “joaninhas”. Depois, ela pega o próprio celular e mostra a foto de uma joaninha, pedindo que o aluno olhe para o intérprete para ver o sinal de joaninha. Ou seja, a professora procura associar a imagem da joaninha ao nome desse inseto na Língua Portuguesa com variações de singular e plural, de letras em maiúscula e minúscula e o sinal da Libras. Por fim, a professora mostra uma imagem de um desenho infantil da Joaninha para que o aluno reconheça que todas as imagens tratam da Joaninha e verificar qual dessas imagens faz parte da vivência de Otto. A síntese descritiva deste subevento se encontra no quadro 1.

Quadro 1 – Subevento - “A Joanelha” – Aula 27/04/2021

Linha	Participantes ⁸	Descrição da interação entre os participantes	Frames do vídeo
21-23	A professora, o aluno surdo e o intérprete educacional	A profa. mostra um cartaz com a imagem de uma joanelha e escrito embaixo “joanelha” em letra maiúscula e em letra minúscula, no singular e no plural.	
25-26	A professora, o aluno surdo e o intérprete educacional	A profa. mostra a figura de uma joanelha, porém agora ela mostra a imagem colorida na tela do celular. O aluno se aproxima da câmera olhando para a imagem apresentada para professora	
27-32	A professora, o aluno surdo, a mãe do aluno e o intérprete educacional	A Profa continua mostrando a imagem no celular enquanto o IE faz o sinal de Joanelha parada e em movimento. O aluno tenta sinalizar, olhando o que o intérprete está fazendo ⁹ .	
40	A professora, o aluno surdo, a mãe do aluno e o intérprete educacional	A professora mostra no celular o desenho de uma joanelha, agora com traços de desenho infantil.	

8 São considerados participantes aqueles que exercem alguma ação durante o desenvolvimento da atividade. Mesmo não fazendo uso da palavra, alguns participantes prestavam atenção na atividade vindo a realizar algo depois, como é o caso do aluno surdo.

9 A letra C com o fundo laranja que aparece em uma das imagens é a inicial do nome da pesquisadora.

Linha	Participantes ⁸	Descrição da interação entre os participantes	Frames do vídeo
55-58	A professora, o aluno surdo, a mãe do aluno e o intérprete educacional	A professora mostra a imagem dos insetos no celular dela, o IE faz o sinal de insetos. Otto identifica os insetos que conhece.	

Fonte: Notas de campo etnográficas e gravação em vídeo do dia 27/04/2021.

No Quadro 1, é possível ver como a professora vai construindo com o aluno surdo o conceito de Joaninha, buscando estabelecer uma relação com o que ele já conhece e desenvolvendo os aspectos de algo novo tanto na Libras quanto na língua oral escrita. Além disso, a professora, por meio das palmas, fornece o incentivo ao aluno sempre que ele demonstra que compreendeu o que estava sendo ensinado, como, por exemplo, quando mostra que aprendeu o sinal da Joaninha e responde a professora dizendo que conhece a joaninha por já ter visto na TV.

Ainda no Evento “O Pulgão e A Joaninha”, ocorre o subevento “Os insetos”; nesse subevento a professora propõe ampliar outro aspecto do conceito da joaninha. Ela pede à mãe que mostre para Otto a imagem com vários insetos; ao mostrar a imagem para o filho, a mãe afirma que todos aqueles que estão na imagem são os insetos e pergunta para Otto quais os insetos que ele já viu. Ele identifica para a mãe: a joaninha, a borboleta e a barata. No subevento a “Joaninha é um inseto”, a professora mostra o primeiro cartaz da joaninha em preto e branco, depois outro cartaz com a imagem de diferentes insetos com a escrita da palavra “Inseto” no singular, no plural, maiúscula e minúscula e diz para Otto que a Joaninha é um inseto. Nesse ponto, a mãe de Otto auxilia abrindo a imagem dos insetos no celular e afirmando para Otto que todos na imagem são insetos e que a joaninha também é um inseto, pois está na imagem que compõe o grupo. A mãe pergunta novamente para Otto quais insetos ele conhece e ele mostra a joaninha e a borboleta; ao apontar novamente para a barata, ele conta que a mãe tem medo de barata e que a mãe grita de medo; nesse momento, a mãe afirma que a barata também é um inseto. Entretanto, não é explorado pela professora a emoção – medo – que acontece nas relações dos humanos com insetos e outros animais: por que a mãe tem medo da barata? Otto também tem medo da barata? O que mostra que a barata também é um inseto? Há outros insetos que causam medo?

Embora o texto proposto para a aula não exemplifique uma plantação em que os pulgões são prejudiciais, a professora apresenta a folha de couve como exemplo, pede que a mãe mostre a imagem da folha de couve e que o IE mostre o sinal de couve. Logo depois, é apresentado o pulgão na folha de couve, com imagens e escritas, assim como o cartaz da joaninha. Para construir junto com Otto o conceito “controle biológico”, ela diz que a Joaninha come o pulgão e, por isso, ela faz o controle biológico, ou seja, não é necessário utilizar agrotóxicos para matar o pulgão, considerado uma praga na plantação de couve.

Nota-se que, embora a professora proponha práticas que busquem tornar conhecido para Otto os conceitos mencionados no pequeno texto, suas práticas ainda dão ênfase na aquisição da habilidade individual de ler e escrever as palavras. Isso se mostra quando ela apresenta os cartazes da joaninha, dos insetos e do pulgão com escritas no singular, no plural, em letra maiúscula e minúscula. A professora trabalhou o plural das palavras, e também, a família silábica do J, inserindo nomes de pessoas que Otto conhecia, como por exemplo, o nome dela e da prima de Otto que começam com a letra J. Identificamos, a partir das práticas de letramento da professora, que há foco na identificação do código escrito, ou seja, essas práticas não buscam relacionar a construção do significado, estão presas em modelos universais em que o objetivo ainda está voltado para a aquisição de leitura e escrita de forma individual e não para possibilitar ao Otto a construção de sentidos a partir das suas vivências; por isso, vemos como práticas de letramento escolar, que favorece a aquisição do código escrito.

Além disso, no subevento “Os insetos”, quando a professora solicita que o aluno surdo olhe para o intérprete e aprenda o sinal de inseto, a ação é interrompida pela mãe do aluno, que coloca no filho o aparelho auditivo e pergunta para ele qual o sinal de inseto, antes que ele tenha compreendido o que estava sendo ensinado. Ou seja, ao fazer esse tipo de interferência, a mãe revela que adquirir a habilidade individual de ler e escrever a palavra inseto é mais importante do que construir o conceito dessa palavra por meio de vivências de práticas de letramentos diversas. Em um contexto escolar, essa interferência talvez não ocorresse, pois o próprio professor, em sua organização cultural de sala de aula, faz combinados com os alunos com relação à ordem em que as informações são discutidas, respondidas e ouvidas, o que, muitas vezes no Ensino Remoto Emergencial, fugiu do controle do professor, já que não havia muitas possibilidades de limitar e/ou organizar os espaços de onde falavam os sujeitos.

Outro ponto importante em nossa investigação foi a participação da mãe e as interferências de familiares, de modo geral, nas aulas durante a modalidade de ensino remoto emergencial. Nesse contexto, as questões de ensino foram delegadas aos pais até que a modalidade remota fosse mais bem organizada; mesmo assim, muitos pais ainda se viram diante da tarefa de ensinar conteúdos escolares para além do dever de casa.

O evento “O Pulgão e a Joanhinha” apresenta subeventos que incitam discussões diversas, pois abrange: a falta de acessibilidade aos materiais didáticos e pedagógicos oferecidos no contexto da pandemia; os desafios enfrentados pelos professores na tarefa de ensinar durante o ERE; e, mais especificamente sobre as práticas de letramento para alunos surdos nas escolas em processo de inclusão. Concordamos com Botelho (2013), ao afirmar que as práticas de letramento para alunos surdos estão atravessadas por questões que levam em consideração a formação dos profissionais da educação; as representações sobre a surdez e as linguagens em uso, LO e LS. Neste ponto, destacamos a unidade de análise (ACCL) – *unidade afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* nas relações afetivas entre os participantes, principalmente entre a professora e o aluno surdo, mas enfatizamos que ainda é necessária uma educação que se ensine a pensar e não apenas obedecer, como dizia Paulo Freire, ou seja, é preciso que, nas práticas de letramento, seja adotado o letramento ideológico e não o letramento autônomo (STREET, 2014).

Ressalta-se a complexidade de se propor estratégias, principalmente com relação a linguagem em uso, que geralmente é a linguagem oral, fazendo a mediação do conhecimento também por meio da Libras. Ou seja, o que apresentamos de forma breve nessa discussão é que a Libras não deve ser apenas língua de tradução, ela precisa ser vista como língua de instrução, em que a criança surda construa sentidos e significados para os conteúdos didáticos pedagógicos, o que inclui práticas de letramento condizentes com as relações de cognição social situada, ou seja, com os contextos social, cultural e linguístico deste aluno, transformando essas práticas de letramento em atividades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos analisados neste texto, embora ainda preliminares, demonstram que as práticas de letramento com crianças surdas é um processo complexo, principalmente com relação à concepção de inclusão escolar, ainda muito insatisfatória do ponto de vista de material didático oferecido aos alunos da rede estadual de Minas Gerais, destaque para o

contexto da pandemia da covid-19. Além disso, nota-se um descaso com relação ao acesso à educação pública, já que, ao propor a modalidade de ensino remoto emergencial, não houve investimentos em recursos tecnológicos, bem como capacitações adequadas para os professores para esse tipo de modalidade de ensino, deixando mais uma vez ao cargo dos mesmos e das famílias dos alunos a responsabilidade de solucionar as questões de acesso ao ensino. Assim, concordamos com Saviani e Galvão (2021, p. 41):

não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”.

Diante da proposta de investigação, encontramos como resultado um misto de desafios por parte da professora regente, tanto na condução das aulas com o PET (Plano de Estudos Tutorado), quanto na dificuldade em promover práticas de letramento a partir das vivências do aluno surdo, a fim de favorecer que os conteúdos escolares fizessem sentido e tivessem significados para esse aluno por meio dos eventos e das práticas de letramento digital como atividades humanas. Nesse sentido, enfatizamos que os recursos tecnológicos, bem como o conjunto de práticas para inclusão de alunos surdos ainda são deficitários frente ao desafio do professor ouvinte e do aluno, de ensinar e aprender juntos em tempos de pandemia.

Realçamos que o caso expressivo apresentado neste trabalho não pode ser considerado de inclusão escolar, pois, embora a professora regente se empenhasse para que o aluno surdo fosse atendido, buscando focar nas necessidades de Otto e criando estratégias de ensino, foi preciso que ela separasse esse aluno de sua turma. Compreendemos que esse tipo de atitude é uma forma emergencial de dar ao aluno surdo o acesso ao conhecimento diante do fracasso do processo de inclusão escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Com relação à construção de conhecimento e das práticas de letramento, demonstramos a necessidade de se levar em consideração que, para o letramento de crianças surdas, faz-se necessário atentar para peculiaridades das relações da unidade de análise ACCL - [*afeto-cognição social situada- culturas e linguagem em uso*], como um todo necessário para que o aluno surdo possa construir conceitos em língua portuguesa e na Libras, por meio da *linguagem cultura*, de atividades humanas, nas/

pelas relações afetivas, sociais e culturais que constituem suas vivências, suas emoções, sua subjetividade.

Por fim, salientamos que as discussões propostas no presente trabalho não se encerram aqui, mas servem para incitar outros trabalhos, outras pesquisas, outros contextos educacionais em que a educação pública em tempos de pandemia foi uma das mais desafiadoras frente às carências e exclusões tecnológicas, já que na modalidade de Ensino Remoto Emergencial os alunos da rede pública não tiveram suas necessidades educacionais (aprofundamentos de conteúdos, discussões ricas que favorecessem a construção de conhecimento de professores e alunos, promoção de tempos e compartilhamentos de informações e interações) minimamente alcançadas.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. New York: Macmillan, 2002 (Original, 1994).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOTELHO, PAULA. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo horizonte: Autêntica, 2013.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2010.

GEE, James Paul. GREEN, Judith. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. **Review of Research in Education**. Vol. 23. 1998, pp. 119-169.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial**. Trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em educação. Faculdade de Educação - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Universidade de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

HODGES, Charles et al. Diferenças entre o aprendizado online e o Ensino Remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Américo

N. Amorim e Lídia Cerqueira. Disponível em: <http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7-28

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In. SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p.33-50.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In. SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 155-166.

MAHN, H. **Vigotski's "Speaking/Thinking System of Meaning": An Essential but Overlooked Concept – University of New Mexico**. Disponível em: https://www.academia.edu/547620/Vigotski_s_Speaking_Thinking_System_of_Meaning_An_Essential_but_Overlooked_Concept acesso em 01 set. 2019.

PERLIN, Gladis (Org.). Reis, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: STUMPF, Marianne. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p.29-46.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. Angela B. Kleiman (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, Coleção Letramento, Educação e Sociedade. p.15-64.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (SBCDG). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In:

MARSHALL, H (Ed.). **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood: N.J: Ablex, 1993, pp.119- 150, 1992.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a “falácia do ensino remoto”. In: Universidade e Sociedade: Pandemia da Covid-19: trabalho docente e saúde docente. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES- SN: Brasília, ano XXXI, nº 67. jan. 2021. p.36-49 Disponível em :https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf Acesso em 07 set. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/abstract/?lang=pt> Acesso em set. 2022.

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

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno- 1. Ed. São Paulo /; Parábola editorial, 2014.

STROBEL, Karin Lílian. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. In: STUMPF, Marianne. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p.97-108.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779.

VIGOTSKI, Lev S. Terceira aula. O estudo da hereditariedade e do meio na pedologia. In. Sete **Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia**. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes], Rio de Janeiro, E-papers, 2018. p. 56-72.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III, Madrid: Visor: Aprendizaje, 1931/1995.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.045

PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, AUTISMO E TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA REFLEXÃO

LARYSSA ARAÚJO¹
JULIA LARRÉ²
KARLA FABRÍCIO³

RESUMO

Nas últimas décadas, cada vez mais pessoas com deficiências estão ingressando no espaço escolar, dentre elas pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA). O Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, define que essas pessoas não podem ter negado o direito à educação. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 6 de Julho de 2015), por exemplo, garante a esse público o acesso à Tecnologia Assistiva visando o desenvolvimento da autonomia e conseqüente melhora no convívio social e qualidade de vida. A Tecnologia Assistiva e seus recursos vêm sendo utilizados como auxílio para o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Todavia, para o uso dessa tecnologia como ferramenta que possibilita a inclusão, os professores de línguas estrangeiras precisam de formação e orientação coerentes para implementar tais recursos nas aulas. Portanto, o objetivo do

- 1 Mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e membro do grupo de pesquisa LACELI (Linguagem, Ação Crítica e Educação em Línguas), araujo.laryssa94@gmail.com;
- 2 Professora Doutora na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e membro do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), jlarre1304@gmail.com;
- 3 Professora da rede estadual de Pernambuco. Mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e membro do grupo de pesquisa LACELI (Linguagem, Ação Crítica e Educação em Línguas), karla.fabricio@ufpe.br;

presente artigo é sobre a formação do professor de línguas diante do TEA. Para tanto, abordaremos aspectos teóricos, em uma perspectiva qualitativa, referentes à formação do professor de línguas, autismo e uso de recursos e serviços da Tecnologia Assistiva para o ensino de línguas a essa comunidade. Para análise, tomamos como fundamento a abordagem qualitativa reflexiva. Este trabalho é fruto das pesquisas teóricas para a tese de doutorado, com as reflexões apontando que os cursos de formação de professores de línguas precisam tratar com mais profundidade estudos referentes ao autismo e à Tecnologia Assistiva.

Palavras-chave: Formação do professor. Transtorno do Espectro do Autismo. Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, cada vez mais pessoas com deficiências estão ingressando no espaço escolar, dentro deste grupo destacamos as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Há várias perspectivas que contribuíram para a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Entre elas, podemos destacar as diretrizes legais por meio de políticas públicas dispostas em leis e decretos, tais como Decreto n° 7.611, de 17 de Novembro de 2011 e O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n° 13.146, 6 de Julho de 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no que tange ao Direito à Educação, há garantia de sistema educacional inclusivo para todas as etapas do ensino regular, bem como a participação dos estudantes com deficiências nas variadas instâncias da escola. Esta lei também assegura o Direito à Tecnologia Assistiva, referente a ferramentas, recursos, metodologias e serviços assistivos que contribuem para qualidade de vida e autonomia da pessoa com deficiência ou transtornos.

A Tecnologia Assistiva (TA), por sua vez, é uma área do conhecimento que aborda recursos, estratégias, metodologias e serviços que auxiliem pessoas com necessidades específicas, sendo voltadas para pessoas com deficiência ou não. Nesta perspectiva, desde bengalas, rampas de acesso, atendimento e estacionamento prioritário, braços biônicos ou recursos que utilizem as tecnologias de ponta são exemplos de Tecnologia Assistiva (GALVÃO FILHO, 2009). No ambiente educacional, recursos visuais, tais como imagens, pictogramas e mídias audiovisuais são recursos da TA mais comuns. Dependendo da conjuntura socioeconômica da escola, as tecnologias digitais (TD), tais como apresentação no Powerpoint, tablets e aplicativos, também são utilizadas como TA, pois quando promovem autonomia e qualidade de vida para pessoas com necessidades específicas, elas passam a ser consideradas como serviços e/ou recursos da TA (EMER/2011). Trazemos a baila a formação do professor de LE para lidar com esta realidade que se faz cada vez mais presente nas escolas regulares.

Dessa forma, a pergunta que norteou a presente reflexão e que continuará direcionando nossas futuras pesquisas é: como está a formação do professor de LE frente a estudantes TEA e os recursos que auxiliam o ensino? O objetivo do presente artigo é refletir sobre a formação do professor de línguas para a realidade/o ensino de estudantes TEA. Para isto, abordaremos aspectos referentes à formação de professor, autismo e Tecnologia Assistiva no contexto educacional. Para exemplificar,

apresentaremos alguns estudos que retratam a ação do professor, a qual está intrinsecamente ligada com a sua formação profissional, nessa conjuntura.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Na década de 40, o psiquiatra Leo Kanner publicou, em 1943, o artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, relatando o comportamento de onze crianças que apresentavam características específicas, tais como atraso no desenvolvimento da fala e dificuldade na interação.

A desordem fundamental que identificamos em nossas crianças afeta todas as expressões de sua personalidade e pode explicar suas dificuldades e déficits, bem como suas realizações especiais. Uma vez que se aprende a prestar atenção às manifestações características do autismo, percebe-se que elas não são tão raras em crianças, especialmente em suas formas mais leves. (ASPERGER, 1991, P. 39)⁴

No ano seguinte, o psiquiatra Hans Asperger publicou o artigo *Die Autistischen Psychopathen im Kindersalter*, relatando o comportamento de quatro crianças, além de fazer apontamentos teóricos sobre o autismo. Anos depois, Kanner discutiu sobre o histórico familiar de crianças analisadas, bem como diferenciou o autismo infantil e esquizofrenia infantil no artigo *Problems of Nosology and Psychodynamics in Early Childhood Autism*, publicado em 1949.

Como é possível perceber, desde a primeira menção, o transtorno foi tido como um sintoma da esquizofrenia infantil (vide DSM-I e DSM-II) e como transtorno global do desenvolvimento - TGD (vide DSM-III e DSM-IV). Na atualidade, de acordo com o DSM-V elaborado pela APA, o transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento e as características costumam ser percebidas na primeira infância pelos pais, cuidadores e/ou professores (por isso enfatizamos a necessidade de o professor – não apenas de línguas - ter uma formação

4 No original: "The fundamental disorder that we have identified in our children affects all expressions of their personality and can explain their difficulties and déficits as well as their special achievements. Once one has learnt to pay attention to the characteristics manifestations of autism, one realises that they are not at all rare in children, especially in their milder forms". (ASPERGER, 1991, P. 39)

crítica). Segundo Volkmar e Wiesner (2019) e Grandin e Panek (2019), pessoas com o transtorno possuem dificuldades qualitativas na comunicação, na interação social e problemas comportamentais.

Silva et al. (2012) destacam que as dificuldades de interação e comunicação são decorrentes da tríade disfunção social, da linguagem e comportamento que constitui o comportamento autístico. Ainda de acordo com esses autores, a dificuldade de socialização para pessoas TEA é a base da tríade do espectro, uma vez que ela é parte importante da comunicação e ajuda a definir o comportamento. Os meninos são mais diagnosticados com TEA do que meninas (SILVA ET AL. 2012; VOLKMAR, WIESNER, 2019), considerando a definição binária de gênero; entretanto a causa não é definida.

Em relação ao eixo da comunicação, a pessoa com autismo pode apresentar atrasos ou ausências consideráveis na/da linguagem verbal e não verbal, afetando o entendimento de ditados, expressões faciais e linguagem corporal, bem como apresentar episódios de ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases) e expressões não condizentes com o contexto comunicacional. A disfunção comportamental motora pode ser exemplificada por pular, correr e bater palmas. Quanto aos comportamentos disruptivos cognitivos, destacamos as compulsões e rotinas específicas que quando sofrem modificações de forma repentina podem influenciar o comportamento da pessoa TEA.

“Autismo e condições relacionadas (agora amplamente conhecidos como transtorno do espectro autista, ou TEAs) são transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como sua principal característica definidora.” (VOLKMAR E WIESNER, 2019, p. 1). Em linhas gerais, as principais características são dificuldade na comunicação e interação social. É considerado um transtorno complexo, pois cada pessoa TEA apresenta características ao seu modo. Ademais, ainda de acordo com o DSM-V, o transtorno em questão pode ser dividido em três níveis, sendo “exigindo apoio”, “exigindo apoio substancial” e “exigindo apoio muito substancial”. Os detalhes de cada nível podem ser vistos na tabela 1.

Quadro 1: Níveis do espectro autista

Comunicação e interação social		Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 1 (exigindo apoio)	Dificuldade na comunicação e interação social. Exemplo: consegue falar através de frases complexas, porém não há dificuldade de engajamento em conversas.	Dificuldade em troca de atividades e/ou problemas de organização.

	Comunicação e interação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 2 (exigindo apoio substancial)	Déficit na comunicação verbal e não verbal. Exemplo: dificuldade em iniciar interações sociais e/ou comunicação não verbal inadequada ao contexto.	Dificuldade em mudar o foco ou ações e comportamentos que interferem no funcionamento das situações.
Nível 3 (exigindo muito apoio substancial)	Déficit na comunicação verbal e não verbal. Exemplo: falas poucos inteligíveis e abordagens incomuns nas interações sociais	Extrema dificuldades em lidar com mudanças

Fonte: DSM-V (2014, p. 52 - adaptado pelas autoras)

Não há idade padrão para que os sintomas comecem a aparecer, no entanto, eles geralmente são percebidos na primeira infância. Sobre as causas, durante muito tempo acreditou-se que o autismo era decorrente de fatores psicossociais. Na atualidade, dentre as causas do TEA, destacamos, em consonância com Volkmar e Wiesner (2019), aspectos neurobiológicos, fatores genéticos, riscos obstétricos e fatores ambientais. Ademais, o autismo pode ser associado com comorbidade.

No que tange ao diagnóstico, não há exames específicos para detectar o transtorno, pois isto é decorrente da observação comportamental. Neurologista, psiquiatra e pediatra infantil são as especialidades indicadas para fornecer/concluir o diagnóstico. Apesar de não ter exames específicos, há testes que podem auxiliar, para citar alguns, o M-chat (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*) e ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule*) (VOLKMAR E WIESNER, 2019).

Para a intervenção na prática, há a necessidade de uma equipe multidisciplinar composta por médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos. Há vários métodos intervencionistas, sendo os mais utilizados ABA, TEACCH. Em linhas gerais, o *Applied Behavior Analysis* (ABA) – análise de comportamento aplicada - utiliza princípios da psicologia comportamental, conceitos teóricos e filosóficos para a aprendizagem. Por sua vez, O *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped* (TEACCH) – tratamento e educação para crianças autistas e com outros prejuízos na comunicação – tem como base teórica o behaviorismo e a psicolinguística. Ambos os métodos buscam promover interações sociais, desenvolvimento da comunicação e de habilidades motoras e cognitivas.

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA

A Tecnologia Assistiva (TA), com essa alcunha, apareceu pela primeira vez na década de 80 na legislação americana. Em linhas gerais, a TA é uma área multidisciplinar, a qual aborda recursos, estratégias, metodologias e serviços que auxiliem pessoas com necessidades específicas. Apesar de sua nomenclatura ser recente, podemos conceber, com o auxílio de Galvão Filho (2009, p.128) que ela é uma estratégia ou recurso utilizada há muito tempo, pois “qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva.”.

O decreto nº 10.645, de 11 de Março de 2021 tem como intuito promover medidas legais que auxiliem a reduzir ou superar as barreiras da inclusão, para que os indivíduos com necessidades específicas possam ser independentes e autônomos em vários âmbitos sociais. Um desses âmbitos é o espaço escolar e nesse contexto, a TA é uma grande aliada para o ensino e, sobretudo para uma verdadeira inclusão na escola, uma vez que expande as possibilidades de recursos para o melhor desenvolvimento desse estudante.

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros (Figura 01); fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, e inúmeras outras possibilidades. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 128)

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC), em sua webpage[1], destaca que os recursos de TA podem ampliar e desenvolver as habilidades funcionais de alunos com deficiência. Um exemplo de TA que é utilizada de forma recorrente nas escolas é a Comunicação Alternativa e Aumentada (CAA), a qual auxilia estudantes com especificidades de fala a se comunicarem. A imagem a seguir exemplifica a CAA.

O estudo de Valencia et al (2019) teve como objetivo responder algumas perguntas, entre elas “de que maneira a tecnologia contribui para a educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo?”. Os pesquisadores analisaram 94 artigos publicados sobre a temática e os resultados mostram que a tecnologia pode contribuir para o ensino de habilidades conceituais, práticas e sociais. Além do mais, os recursos digitais também auxiliam na abordagem emocional e comunicativa. O estudo de Coelho Neto et al (2017) também corrobora com esses achados e faz um adendo referente a necessidade de mais pesquisas sobre a temática em questão no âmbito brasileiro.

Mentone e Fortunato (2019) destacam três aplicativos para o ensino de estudantes TEA, sendo eles o *ABC autismo*, *AIELLO* e *SCAI autismo*. Em linha gerais, esses aplicativos abordam o ensino de vocabulário e comunicação. Ainda de acordo com os autores mencionados, o uso de aplicativos contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e conceituais:

Nesse contexto, a tecnologia vem contribuir para que a inclusão seja o mais natural possível. No caso de alunos autistas, o uso de aplicativos que auxiliem a criança a interagir, permitindo que desenvolvam habilidades de relacionamento interpessoal, expandindo o ambiente ao seu redor, facilitam o processo de alfabetização e o de socialização (MENTONE E FORTUNATO, 2019, p. 127)

No estudo é mencionado que estes aplicativos estão disponíveis, pelo menos, em português, inglês, espanhol, italiano e alemão. Sendo assim, considerando que o presente artigo versa sobre o professor de línguas estrangeiras, refletimos que os aplicativos citados também podem ser utilizados para o ensino de LE. Para tanto, há a necessidade de os professores estarem familiarizados com os recursos da TA para que eles consigam utilizar esses recursos em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao ensino de línguas no cenário nacional, a maioria das escolas regulares optam pelo ensino de língua inglesa na educação infantil. Tendo em mente que as características do transtorno costumam ser percebidas na primeira infância, etapa do desenvolvimento que as crianças chegam na escola, faz-se importante que o professor de inglês tenha a sensibilidade de perceber a diferença e relatar o caso para a coordenação/direção para que as devidas providências sejam tomadas, visto que uma amplitude de casos são percebidos durante as aulas na educação infantil (EI).

DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, O AUTISMO E A TA

O ensino e as metodologias utilizadas precisam se adequar ao contexto que está inserido. Para tanto, de acordo com as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, há atividades inerentes ao exercício profissional do professor. Entre tais atividades, citamos “orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade” (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 4). Por isso, ele precisa apresentar critérios e habilidades que começam a ser trabalhadas durante a graduação. Assim, como é concebido entre o ambiente acadêmico e o senso comum, os cursos de licenciatura são responsáveis em formar o professor para lidar com as realidades que perpassam os ambientes educacionais.

Todavia, há relatos de professores pontuando que não se sentem preparados para ensinar pessoas com necessidades específicas, destacamos o autismo devido a temática do artigo, tanto em contexto brasileiro quanto internacional (ROCHA, 2016; Padmadewi e Artini 2017; OLIVEIRA ET AL, 2020; entre outros). Refletimos que é impossível que as grades curriculares das licenciaturas consigam abordar todas as realidades que serão experienciadas pelos professores, entretanto concordamos que é necessário uma abordagem e desenvolvimento crítico durante a graduação. Disto decorre pensar e discutir sobre a formação do professor de línguas, uma vez que, é também através dele, que estudantes terão acesso a outros idiomas e culturas. Nesse contexto é importante salientar que a aprendizagem de línguas pode contribuir com o desenvolvimento das conexões neurais entre o hemisfério esquerdo e direito, melhora a autoestima do estudante e auxilia no desenvolvimento de habilidades acadêmicas (PLANKINA ET AL, 2019). Assim, apresentamos três estudos que embasam nosso ponto de vista.

Rocha (2016, p. 58), em sua pesquisa de mestrado, teve como um dos objetivos identificar como o curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina integra o tema inclusão no currículo. Os estudantes das licenciaturas em Letras- Inglês e Letras-Espanhol foram entrevistados por meio de um questionário semiestruturado. Os dados mostraram que o tema tem sido incluído no curso através das disciplinas de Libras e Educação Inclusiva. Entretanto, temáticas referentes a outras necessidades, tal como o autismo, não são contempladas nas disciplinas mencionadas.

A pesquisa de Oliveira et al (2020) concluiu, ao entrevistar estudantes do curso de Licenciatura em Letras inglês e espanhol de uma

universidade pública no interior do Paraná, que os professores, em formação inicial, estão recebendo poucas informações e instruções para o desenvolvimento de atividades com alunos autistas e/ou com outras necessidades educacionais especiais.” (OLIVEIRA ET AL, 2020, p. 77). Ao questionar esses estudantes “Como o curso de Letras contribui na sua preparação para a atuação com alunos autistas ou alunos com outras necessidades educacionais especiais?”, aproximadamente 45% responderam que não contribui, 27% responderam que contribui pouco, 22% responderam que contribui muito pouco e 4,5% não respondeu.

Tenente (2017), por sua vez, teve como objetivo principal “discutir a visão de quatro escolas sobre a inclusão escolar de crianças com autismo” (TENENTE, p. 11). Para compreender a visão do professor sobre o tema, ela realizou entrevistas. Em linhas gerais, há resistência no que tange a inclusão, bem como lacunas na formação do professor para lidar com alunos com o transtorno. A autora também destaca que esses fatores “são resultado de uma cultura na qual a pessoa com deficiência ainda é vista como marginalizada.” (TENENTE, p. 123).

As análises dos últimos estudos mostram que o TEA quando não abordado, é abordado de forma tímida nos cursos de formação de professores de línguas. Isto pode ser atribuído ao fato de que os estudos na área são recentes, bem como ao fato de que pessoas com autismo serem inseridas no espaço escolar há um curto tempo (considerando os fatos históricos) e, por isso, as pesquisas que versam sobre TEA e ensino de línguas ainda são incipientes.

Sob esse viés, Tenente (2017, p. 42) cita Arantes et al. (2006) e menciona “que muitos professores ainda têm pouca familiaridade teórica e prática, porque não entraram em contato com este tipo de conhecimento durante o curso universitário.”. Assim,

Vê-se, desse modo, que formar professores capazes de atuar de modo crítico-reflexivo na diversidade, valorizando-a, é um imperativo cada vez mais urgente nos cursos de licenciatura, tendo em vista a configuração das salas de aula atuais. Entretanto, urgente nos cursos diversos os desafios que se impõem na formação docente para que os futuros professores se tornem aptos [...] (COSTA, 2018, p.42)

Medrado (2018) destaca que um dos desafios da atualidade é formar professores éticos e críticos, para que eles consigam exercer suas práticas de ensino para estudantes de diferentes realidades, incluindo

aqueles que ouvem e compreendem o mundo de forma diferente da convencional. Esta perspectiva crítica na formação de professor dialoga com Vygotsky quando ele pontua que para pessoas com necessidades específicas é importante desenvolver um caminho para o desenvolvimento do indivíduo. Em outras palavras, a formação crítica do professor permitirá que ele consiga seguir uma perspectiva necessária ao estudante com autismo.

da perspectiva histórico-cultural que assumimos como fundamento, concordamos que o apoio, a mediação, seja uma condição para toda aprendizagem e, nesse sentido, que seja uma necessidade inerente à formação - enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento - e, portanto, um direito do professor, que lhe deve ser garantido, embora não garanta os rumos do processo.” (SOARES E CARVALHO, 2012, p. 122)

Quanto à Tecnologia Assistiva, apesar de ela ser utilizada desde muito tempo na história, a formalização ocorreu no fim da década de 80 e o diálogo com a área educacional, por meio de pesquisas acadêmicas, começou a suceder nos anos 2000 em contexto nacional. Portanto, há um longo caminho a ser percorrido no que tange o professor de línguas, de forma específica a sua formação, e o uso de tecnologias digitais como recurso da Tecnologia Assistiva para pessoas com autismo. Dentro do escopo da Tecnologia Assistiva, há recursos digitais que são utilizados como ferramentas para ensinar línguas para pessoas com autismo, tais como aplicativos, softwares e robôs (COELHO NETO ET AL, 2017; METONE, FORTUNATO, 2019).

Todavia, para que estes recursos sejam inseridos nas salas de aulas, os profissionais que formam a escola precisam saber lidar com esta realidade. Assim, corroboramos com Mello (2015, p. 16) quando esta destaca que há “a necessidade de formação para que os professores possam usar a TA como uma ferramenta de apoio pedagógico e auxílio para a independência dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais e na sala de aula comum.” (MELLO, 2015. p. 16). De maneira subjetiva, todavia exemplificativa, estas temáticas não foram abordadas durante a formação de uma das autoras.

Dado o diálogo com as ciências da saúde e as tecnológicas, a formação do professor precisa se apoiar em “uma relação mais próxima tanto com seus colegas como com profissionais que atuam em outras áreas do conhecimento, uma *aproximação inter e transdisciplinar* cordial” (VOLPI,

2008, p. 136). Assim, o trabalho necessita acontecer sob o viés in(ter)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), no qual propõe a integração do conhecimento de diferentes áreas. Retomamos que as grades curriculares dos cursos de licenciatura não dão conta de toda a diversidade que forma o contexto educacional. Por isso, enfatizamos novamente a necessidade de uma formação crítica.

Essa formação crítica auxiliará ao professor a questionar como e qual o caminho deve ser seguido durante o ensino para esses estudantes, “o que esses alunos precisam-podem aprender? como efetivar, na prática institucionalizada de educação escolar, ações que contribuam para a participação e o desenvolvimento desses alunos, que respeitem suas especificidades e o que, de forma singular, contingencia o desenvolvimento de cada um?” (SOARES E CARVALHO, 2012, p. 73) e como as ferramentas tecnológicas disponíveis podem ser utilizadas como recursos da Tecnologia Assistiva, contribuindo para o desenvolvimento e melhor qualidade de vida a estes estudantes? A essas perguntas não existem respostas prontas. É preciso levar em consideração um leque de variantes que vão determinar a realidade de cada professor. Disto é consequência a necessidade dele receber uma formação crítica para que consiga ter sensibilidade em como guiar a prática pedagógica.

Por isso é importante uma aproximação entre a universidade e as escolas de ensino básico, pois é através desse diálogo que pode ocorrer as mudanças indispensáveis para ambas as partes. Como exemplo, ao investigar a inclusão de um estudante TEA no ensino de línguas, um dos pontos da pesquisa de Resende (2021) foi “analisar os impactos das reflexões geradas pela pesquisa nas ações da professora participante”. A autora pontua que a professora, ao passar a conhecer as questões comportamentais do aluno TEA, passou a lidar com o estudante de maneira apropriada, como também a professora relatou que começou a refletir sobre os outros estudantes neuroatípicos que ela possui.

Para finalizar, apresentamos alguns estudos que exemplificam a prática do professor de LE, especificamente de inglês, em salas de aula com estudantes com autismo. Começamos com Aran (2018), que relata sua experiência sobre ensinar LI para o estudante Diego de 10 anos com TEA. Para poder ensinar os conteúdos do inglês a *Diego*, a professora Eva Aran realizou adaptações metodológicas, tais como dar mais tempo para ele o estudante realizar suas tarefas em sala, como também os testes e provas eram realizados em dois dias, ao invés de um. O artigo explicita o ensino de comparativos, superlativos e preposições. Para a presente reflexão, destacamos o último. Para tal, ela utilizou mapas em 3 dimensões de uma

cidade, para o estudante identificar e dizer a localização de cada lugar, uma vez que durante a apresentação do mesmo mapa em 2 dimensões, o menino apenas identificava um lugar como estando em cima ou abaixo do outro. Importante pontuar que Aran teve auxílio de psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga.

Padmadewi e Artini (2017) investigaram estratégias apropriadas para o ensino de inglês para estudantes TEA. Os pesquisadores observaram aulas de inglês em uma sala do terceiro ano com estudantes TEA durante seis meses em uma escola bilíngue. Eles apontaram que o Plano de Educação Individual (PEI) baseado em mídia-visual através de co-ensino e instruções diferenciadas são alternativas para ajudar esses estudantes a aprender a LI como língua estrangeira. De forma geral, o co-ensino refere-se tanto aos professores dividirem as orientações no decorrer da aula, bem como um dos professores auxiliar de maneira constante o estudante TEA, possibilitando a realização de determinadas atividades em sala de aula. As instruções diferenciadas são baseadas com a necessidade especial de cada estudante, no caso deste estudo, foi percebido que o estudante assimila melhor a informação fornecida quando também ocorre através de aspectos visuais, dessa forma, cores e nomes de profissão, por exemplo, também foram apresentadas através de imagens. Segundo os autores, ao final do período mencionado, o estudante identificou expressões referentes a sentimentos, cores e apresentou melhora na pronúncia.

O estudo de Plankina et al (2019) apresenta algumas recomendações de ensino de inglês para professores. O uso de recursos visuais, tais como fotografias e pictogramas, também é importante (PLANKINA ET AL, 2019), uma vez que a comunidade tem mais facilidade em compreender aspectos visuais do que auditivos (GRANDIN, PANEK, 2019). Os pesquisadores também indicaram alguns recursos digitais para o ensino de LI para crianças TEA, como exemplo o website *Jacob's Lessons*, o qual as adaptações foram feitas considerando o método de intervenção ABA. No que tange aos aplicativos, os pesquisadores citam alguns aplicativos que podem ser utilizados para ensinar cores e números, tais como: *"Speak Colour"*, *"Show me colours – Autism series"*, *"Early counting skills – Autism"*, *"Number sequence – autism series"*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pessoas com autismo estão cada vez mais presentes nas salas de aulas regulares. Esta realidade pode ser decorrente de políticas públicas

e leis que garantem direitos sociais às pessoas TEA. Todavia, professores de línguas estrangeiras ainda relatam dificuldades em ensinar essas pessoas. Estudos concluem que essa dificuldade pode ser devido a falta de disciplinas nas grades curriculares das licenciaturas que abordam questões referentes ao transtorno em questão.

Plankina (et al, 2019, p. 803) pontua que o domínio da língua inglesa “pode contribuir para o desenvolvimento da mente, da memória, lógica e fala em crianças TEA e além de ampliar seus horizontes.”. Concordamos com esta afirmação, mas também acrescentamos que o domínio de qualquer língua estrangeira contribui para o desenvolvimento destes aspectos, bem como possibilita a comunicação do estudante com autismo com comunidades TEA de outros países, estreitando laços e promovendo compartilhamento de informações.

De toda forma, a partir da discussão teórica, foi possível perceber que os estudos referentes à formação do professor de língua inglesa e autismo ainda são bastante incipientes em contexto nacional, quando acrescentamos a variável Tecnologia Assistiva, concluímos que estudos e pesquisas ainda são escassos. Por isso, um dos intuitos desta breve reflexão foi contribuir para preencher esta lacuna no campo da Linguística Aplicada.

Para finalizar, destacamos a necessidade urgente de aspectos práticos e teóricos sobre o autismo e as ferramentas que contribuem para o ensino, figurando como recurso e/ou serviço da Tecnologia Assistiva. Acreditamos que uma aproximação entre a universidade e as escolas regulares é de extrema importância para que as pesquisas gerem resultados contribuintes para as mudanças necessárias nos dois ambientes. O nosso objetivo não é buscar apontar culpados para temáticas tão caras ao ensino não estejam sendo trabalhadas nos cursos de formação de professores, mas sim refletir sobre a necessidade de mudança.

Considerando que uma ferramenta ou material quando utilizado visando o desenvolvimento do estudante em questão são considerados tecnologia assistiva, os recursos digitais figuram como importante ferramentas para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para todos os estudantes, especialmente para os estudantes com autismo (VALENCIA ET AL, 2019; ROBERTS-YATES, SILVERA-TAWIL, 2019) devido às necessidades específicas que são decorrentes do transtorno. Dessa forma, a pergunta que norteia a presente e futuras reflexões é: como complementar a formação do professor de línguas para o transtorno do espectro autista e os recursos assistivos para o ensino?

REFERÊNCIAS

APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão

técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5ª. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAN, E. V. *A Personal Experience of Teaching English as a Foreign Language to an Autistic Child*. APAC Journal. Number 86. January, 2018.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CES nº 83/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf> Acesso em nov. de 2021

_____. Decreto no 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> acesso em abril de 2021

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei no 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> acesso em abril de 2021

EMER, S. De O. *Inclusão escolar e formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de aula de recurso multifuncional e sala de aula*. Dissertação (Mestrado). UFRS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas*. Tese (de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2009.

KANNER, L. *Autistic disturbances of affective contact*. Nervous Child, vol. 2, 217-250, 1943

MEDRADO, B. P. *Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada*. IN: JORDÃO, C. M. (org); *A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

OLIVEIRA, D. G. de; ANGELO, C. M. P; STREICHEN, E. M. *Transtorno do espectro autista e formação docente: perspectivas de alunos do curso de Letras. Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n.3, p. 77-95, Setembro/Dezembro 2020
Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.52888>

PADMADEWI, N.N; ARTINI, L. P. *Teaching english to a student with Spectrum Autism Disorder in Regular Classroom in Indonesia*. International Journal of Instruction. July 2017. Vol.10, No.3. p-ISSN: 1694-609X pp. 159-176

PLANKINA, R. M; AMURSKAYA, O. Y; KOLABINOVA, T. I; GOULKANYAN, M. K. Children with ASD learning ESL: benefits and challenges. Revista Inclusiones. ISSN 0719-4706 volumen 6 – número especial – octubre/diciembre, 2019.

RESENDE, C. S. M. Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re) construindo possibilidades. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

ROBERT-YATES, C; SILVEIRA-TAWIL, D. *Better Education Opportunities for Students with Autism and Intellectual Disabilities Through Digital Technology*. International Journal of Special Education Vol. 34, 1, 2019

SOARES, M. A. L; CARVALHO, M. de F. *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação & saúde)

VALENCIA, K.; RUSU, C.; QUINONES, D.; JAMET, E. *The Impact of Technology on People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review*. Sensors 2019, 19, 4485; doi:10.3390/s19204485

VOLKMAR, F. R.; WIERSNER, L. A. *Autismo: guia essencial para a compreensão e tratamento*. Tradução: Sandra Maria Malmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.046

PROJETO JANOKOIDA DE EDUCAÇÃO TRILÍNGUE: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LÍVIA KÉSSIA DA SILVA ROCHA SOARES¹
ALESSANDRA SANTOS²

RESUMO

O presente artigo está voltado para o Projeto Janokoida de Educação Trilíngue e tem como principal objetivo analisar o processo de ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para alunos imigrantes venezuelanos indígenas da Etnia Warao, pertencentes ao referido Projeto. Considerando que a língua é indispensável para nos comunicarmos com o mundo e que para aprendermos é necessário um ambiente comunicativo acerca de atividades que leve ao aluno a compreender de fato a língua que vem sendo ensinada, este estudo busca apresentar algumas considerações de como ocorre o ensino da leitura e da escrita na língua portuguesa dentro do Projeto Janokoida. Nessa perspectiva, a pesquisa procurou identificar as contribuições do ensino de língua portuguesa para estes alunos que residiram e estudaram dentro do abrigo Janokoida, localizado no município de Pacaraima, na fronteira Brasil/Venezuela, visando ainda promover, a partir do ensino de língua portuguesa a integração/interação tanto dos alunos quanto dos professores imigrantes na sociedade local.

Palavras-chave: Língua portuguesa como L2 para imigrantes, Língua de acolhimento, Práticas de leitura e escrita.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima - UERr, livia_gds@hotmail.com.br;

2 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Roraima - UERR, profalessandra-dess@gmail.com.

GT 24

ENSINO CONTEXTUAL DE GRAMÁTICA

FRANCISCO MÁRIO CARNEIRO DA SILVA¹

Coordenação

1 Professor-pesquisador formado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente cursa mestrando em Linguística na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Gramática, Aquisição e Cognição (GRÃO/CNPQ). mario.carneiro@ufpe.br.

APRESENTAÇÃO

Michael Halliday, linguista australiano, conhecido por sua Gramática Sistemico-Funcional, prescreveu a gramática como uma teoria, isto é, algo com que se deva pensar a língua. Para o autor, é através da gramática que “fazemos sentido a partir de nossa experiência, tanto do mundo em que vivemos (o que experimentamos como tendo lugar “lá fora”) quanto do mundo que vive em nós (o que experimentamos como tendo lugar “aqui dentro”, dentro de nossa própria consciência), construindo uma realidade”¹. Nesta perspectiva, é impossível pensar a gramática dissociada de sua realidade histórica e social.

Nesta esteira, o Grupo de Trabalho Ensino Contextual de Gramática (GT 24) acolheu pesquisas que refletissem o ensino de Língua Portuguesa (como primeira ou segunda língua) a partir de diferentes concepções de língua/linguagem e, em especial, de gramática. Pensando a gramática não em sua perspectiva prescritiva, no estabelecimento de normas, do dito “português culto”, mas, sobretudo, na perspectiva de um ensino pautado na reflexão das situações de (des)uso; pensando, por exemplo, os contextos sociais e as situações comunicativas.

O trabalho “Processos de adjetivação no gênero reportagem”, que consiste em um relato de experiência fruto da aplicação de uma sequência didática em um Cursinho Pré-vestibular Solidário da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), teve como objetivo analisar como se articulam processos de adjetivação nos aspectos linguísticos do gênero reportagem. Este trabalho, consoante a proposta do GT 24, proporcionou uma reflexão ímpar sobre a relação forma e função ao discutir a manipulação de categorias gramaticais a partir dos usos que os usuários fazem da língua.

1 HALLIDAY, MICHAEL. Grammar and daily life: concurrence and complementarity, 2002 [1998], p. 370. In: WEBSTER (Ed.). **On Grammar**. Volume 1 in the Collected Words of M. A. K. Halliday. London/New York: Continuum, 2002.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.047

PROCESSOS DE ADJETIVAÇÃO NO GÊNERO REPORTAGEM

JACKSON CÍCERO FRANÇA BARBOSA¹

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência fruto de uma sequência didática aplicada no Cursinho Pré-Vestibular Solidário, da UFCG, realizada com vistas a analisar como se articulam processos de adjetivação nos aspectos linguísticos do gênero reportagem. Como o foco linguístico se desenvolveu acerca de construções adjetivas, o conhecimento a respeito da subordinação adjetiva também foi considerado. Dessa forma os conceitos construídos em relação à constituição das relativas, também foram apontados, seguindo as instruções relacionadas ao uso, em conformidade com aspectos sistêmico-funcionais, presentes no estudo de Duarte (2011), como por exemplo, o emprego da vírgula, de forma eficiente, bem como entendendo os seus processos de subjetividade e relações de sentido, presentes nas explicações, restrições e/ou nos apostos. Para endossar as reflexões teóricas abordadas, pautamo-nos em estudos que fundamentam, em relação ao ordenamento funcional, o uso de substantivos e adjetivos na construção do texto (PERINI, 2006; AZEREDO, 2010, 2011; TRAVAGLIA, 2004); termos da oração, coordenação e subordinação – na construção da argumentação (DUARTE, 2011; AZEREDO, 2010; FRANCHI, 2006); reconhecimento de constituintes sintagmáticos (AZEREDO, 2010; PERINI, 2006); e por fim, como relacionar esses conhecimentos gramaticais em atividades de Análise linguística (BEZERRA & REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006; MATOS E SILVA, 2004). Avaliamos a estratégia teórico-metodológica, desenvolvida nas aulas, como válida e produtiva, uma vez que seu foco esteve na abordagem de categorias gramaticais articulada com os

1 Doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professor Substituto do Departamento de Letras, *Campus* III, da Universidade Estadual da Paraíba. Contato: jacksoncfb@servidor.uepb.edu.br

gêneros nos quais aparecem, sendo considerados, especificamente, os efeitos de sentido que o uso dessas categorias suscita no gênero em relevo.

Palavras-chave: Gênero reportagem. Ensino de gramática. Análise linguística.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS²

A disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa II*, da qual o presente relato é fruto, tem por objetivo preparar o aluno, futuro profissional do magistério, de instrumental teórico-metodológico, bem como de expedientes didáticos eficazes à orientação do ensino-aprendizagem da língua materna no ensino médio.

A proposta da referida disciplina para os graduandos é promover uma experiência prática em sala de aula, de modo que sejam contempladas a leitura, a produção escrita de textos e a análise linguística. Assim, ao longo de toda graduação, tivemos a oportunidade de discutir as teorias subjacentes ao ensino de língua, mais detidamente a esses eixos de ensino.

Pensar uma prática docente no cerne de uma disciplina acadêmica do final do curso requer do aluno, em termos de competência, a capacidade de síntese das teorias (re)visitadas ao longo da graduação e a assimilação teórico-metodológica de abordagens práticas reconhecidas como mais apropriadas para determinado objeto/contexto de ensino. Em outras palavras, é uma responsabilidade que se dá em duas vias: atender satisfatoriamente à ementa da disciplina e, sobretudo, aos reclames pragmáticos da relação ensino-aprendizagem.

Numa prática de ensino voltada para alunos do Ensino Médio, cursistas do Pré-Vestibular Solidário da UFCG, o PVS, outra competência se vê somada àquelas: conhecer os meandros do instrumento nacional de avaliação dessa etapa de ensino, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como sua relação com as determinações curriculares que decorrem dos respectivos documentos oficiais reguladores. Ainda mais quando se considera que o ENEM atualmente funciona não apenas como “termômetro” individual e institucional do ensino, mas também - e principalmente - como exame admissional, integral ou parcialmente, para várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o Brasil.

Adaptar a experiência de ensino à lógica que norteia o ENEM revela, acima de tudo, em termos acadêmicos, o atendimento à necessária atualização curricular da própria disciplina, e, em termos de configuração, a possibilidade da realização de uma prática que não apenas atenda às

2 Esta pesquisa resulta das atividades desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio de Língua e Literatura Portuguesas, quanto este autor estava em fase de formação, no âmbito de sua graduação em Licenciatura em Letras – Língua Vernácula, no *Campus I*, da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

diretrizes que orientam o ensino médio, mas que se possa apresentar como uma espécie de curso preparatório para o referido exame.

Para que fossem propiciados momentos em que a prática docente, a nível de estágio, fosse efetivada, criamos, conforme elaboração de plano geral de aulas, uma sequência didática que teve como eixo temático “Segurança Pública” - por envolver questões polêmicas atuais, de bastante interesse para o público jovem e que serviu de base para a seleção dos gêneros/textos que foram utilizados para aprendizagem linguística.

A partir do desenvolvimento das aulas, sob auxílio das observações realizadas, juntamente ao material escrito produzido, refletimos sobre a aprendizagem, ao longo da educação básica, de aspectos textuais adjetivais na construção argumentativa no texto: em relação ao uso – frente aos aspectos linguístico-comunicativos (dialógicos).

À luz de teorias sobre os processos de leitura (KOCH & ELIAS, 2013; OLIVEIRA, 2012), parametrização dos eixos de ensino na educação fundamental (PCNLP, 2002), interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), compreensão e produção de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), analisaremos, nesse trabalho, as atividades realizadas durante o curso, especificamente em relação aos momentos de leitura e interpretação textual, como também, as observações direcionadas às interações orais em detrimento às discussões sobre o texto lido.

Em relação aos aspectos linguístico-gramaticais observados mediante análise das atividades escritas, nossas reflexões estarão pautadas nos estudos que fundamentam, em relação ao ordenamento funcional, o uso de substantivos e adjetivos na construção do texto (PERINI, 2006; AZEREDO, 2010, 2011; TRAVAGLIA, 2004); termos da oração, coordenação e subordinação – na construção da argumentação (DUARTE, 2011; AZEREDO, op. cit.; FRANCHI et al., 2006); reconhecimento de constituintes sintagmáticos (AZEREDO, 2010; PERINI, 2006) e; por fim, como relacionar esses conhecimentos gramaticais em atividades de Análise linguística (BEZERRA & REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006; MATOS E SILVA, 2004).

É importante ressaltar que durante a fase propedêutica da disciplina, uma reflexão sobre a língua enquanto objeto de ensino e aprendizagem, pautada nos estudos de Regina Celi Pereira (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Geraldi (1991) e Rojo (2001), foi realizada para o embasamento teórico do trabalho que culminou na elaboração de um plano, a sequência didática, que foi desenvolvida no decorrer do curso.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. Considerações sobre estratégias de leitura e interpretação de textos

Como abordagem teórica, adotamos estudos que colocam em destaque o nível textual-iterativo da língua, a partir das práticas de leitura, mais diretamente em relação às estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; OLIVEIRA, 2010; KOCH, 2010) efetuadas pelos alunos nos momentos de interpretação textual (MARCUSCHI, 2008), também levando em consideração os mecanismos de processamento da leitura (KLEIMAN, 1989,1992), e a concepção de aprendizagem linguística como resultado de uma construção coletiva de conhecimento.

Essas teorias assumem fundamental importância em situações de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, estando, portanto, diretamente ligadas aos aspectos relacionados ao ensino da leitura e, ocasionalmente, da escrita (Kato, 1998). Ainda, não podemos deixar de considerar o texto como um evento que resulta de uma situação dialógica, ou seja, como discurso, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, de acordo com as diversas situações comunicativas, relacionadas aos diversos gêneros textuais (Bakhtin, 2000).

Considerando a prática de leitura, especificamente, faz-se necessário destacar o papel de mediação do professor em sala de aula, pois cabe a ele a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis no ato de interpretação textual (OLIVEIRA, 2010, p.71). Sendo esta interpretação a realizada, consideramos válida uma das reflexões de Solé (1998), ressaltando que quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar o direcionamento para compreensão da leitura. Esse tipo de apontamento nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem.

1.2. Os aspectos linguístico-gramaticais nos textos: a análise linguística

Na mobilização dos conhecimentos acima mencionados, o trabalho com a análise linguística é necessário, levando em consideração que a maioria dos gêneros trazem, em seus aspectos composicionais, critérios linguístico-gramaticais específicos de sua realização. Nesse contexto, consoantes ao que aponta Mendonça (2006, p. 2004), também acreditamos

que a Análise Linguística, doravante AL, “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam usos linguísticos”.

Como atividade de AL constitui parte das práticas de letramento escolar (MENDONÇA, op. cit, p. 208), verificamos através da discussão temática dos textos, linkadas à verificação de aspectos composicionais, condições de produção dos gêneros, os aspectos linguísticos responsáveis pela construção argumentativa dessas tessituras utilizadas nas interações na sala de aula.

Através de leitura do Gênero reportagem, sob o recurso da mediação docente, foi incentivada a percepção as ocorrências adjetivas na composição do texto, dentro de seus três níveis: a palavra (S.Adj. básico), locução (prep+substantivo = S.prep Adjetival) e na oração (S.V. adjetival Oração Relativa: Explicativo/Restritivo ↔ S. Adj. Oração Principal ↔ Oração Principal x Oração subordinada). (AZEREDO, 2010; PERINI, 2006).

Sem dicotomizar as relações preexistentes entre gramática e texto (TRAVAGLIA, 2004), provocou-se a identificação dos transpositores (conjunções e pronome (relativo)) responsáveis pela demarcação da realização de subordinação presente nos períodos.

Como o foco linguístico se desenvolveu acerca de construções adjetivas, o conhecimento a respeito da subordinação adjetiva também foi considerado. Dessa forma os conceitos construídos em relação à constituição das relativas, também foram apontados, seguindo as instruções relativas ao uso, em conformidade com aspectos sistêmico-funcionais³, presentes no estudo de Duarte (2011, p. 212 - 216), como por exemplo, o emprego da vírgula, de forma eficiente, bem como entendendo os seus processos de subjetividade e relações de sentido, presentes nas explicações, restrições e/ou nos apostos.

Por fim, todo o trabalho com AL, através da leitura e análise do texto, teve uma importante função para que os alunos compreendessem o processo de recursividade garantido pelo ocorrente uso de orações subordinadas dentro da construção argumentativa do gênero/texto trabalhado, propiciando o estabelecimento da relação entre a forma das

3 É importante esclarecer que tal nomenclatura não foi utilizada nas interações em sala, como nenhuma outra de ordem tradicional. Os conceitos eram construídos em conjunto – professor e alunos - e foi levado em consideração o contato primário com a NGB ao longo da educação básica, já que os alunos que frequentam o PVS/UFCC, em sua maioria, já concluíram ou estão concluindo o ensino médio.

expressões e suas significações, e como se processa a argumentação no entorno de tais processos sintáticos. (FRANCHI, 2006, p. 102; 128)

2. PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

2.1 O PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SEUS MÓDULOS

2.1.1 Módulo I – A leitura como caminho para a compreensão e conceituação de gênero e tipo textual

O módulo I foi dedicado à apresentação do ENEM, das competências e habilidades presentes na matriz de referência de língua portuguesa para que trabalhássemos os conceitos subjacentes aos gêneros textuais escolhidos. Tendo como temática a segurança pública, realizamos com os alunos, leituras, discussões e pequenas atividades acerca dos textos relacionados, objetivando prepará-los para o reconhecimento do gênero notícia.

O Gênero notícia propicia a aquisição de informação de maneira rápida e eficaz no que diz respeito à gama de suportes em que esta pode ser publicada. Em relação às condições de sua circulação, leitura e produção, é um gênero que possibilita a universalização ao seu acesso, o que torna possível reconhecimento imediato deste gênero e, ocasionalmente, sucesso em relação aos procedimentos de ensino em que este sirva de base para as interações.

Em relação aos Procedimentos de avaliação desse módulo ocorreu de forma contínua, objetivando perceber o grau de envolvimento do aluno com a discussão e se realizou a medida em que as atividades foram realizadas. Focalizamos a participação dos mesmos durante as leituras e as socializações no tema e, principalmente, nos gêneros trabalhados.

Como já foi mencionado, esclarecemos aspectos direcionados à postura dos alunos em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências observadas na matriz do ENEM (INEP, 2009), direcionadas às áreas de conhecimento abordadas no exame, movidos à reflexão de que pensar o currículo do Ensino Médio na atualidade é também procurar compreender sua relação com as transformações de ordem econômica política, social e cultural que respondem pela conjuntura mundial, haja vista tal nível de ensino ter como objetivos, dentre outros, a formação do cidadão em sentido amplo e também, especialmente no caso do ensino profissionalizante, a preparação para o mercado de trabalho.

2.1.2 Módulo II – Práticas da leitura e análise linguística por meio do trabalho com os gêneros textuais

O módulo II objetivou promover aos alunos do PVS a prática da leitura crítico-reflexiva através da utilização dos gêneros textuais reportagem, depoimento e carta do leitor, buscando compreender suas respectivas a funções sociais, condições de produção e aspectos linguísticos, de forma mais detida.

O foco nos aspectos linguísticos que fazem parte dos critérios composicionais do gênero é o ponto de partida para as interações nesse momento.

Cientes de que o ENEM, mais que um exame de múltipla escolha, possui determinadas matrizes que direcionam seu tipo de questões, que requer habilidades e competências para resolução das provas e sabendo que os alunos do Cursinho Pré-vestibular Solidário da UFCG se submeterão a tal processo seletivo, julgamos necessário apresentar a matriz de Língua Portuguesa que rege este exame e quais os conhecimentos que o alunado precisa possuir para obter êxito. Buscando esclarecer dúvidas que os alunos possuem sobre como serão avaliados e os tipos de questões que encontrarão, posto que será necessário discutir a relação da prova do Enem de Língua Portuguesa e o suporte teórico a ela subjacente que será trabalhado no módulo em questão.

Dentro da perspectiva adotada pelo ENEM, assim como, sabendo que o conteúdo que será abordado nas aulas precisa ser um conhecimento que contribua para várias práticas sociais dos alunos, isto é, que vá além do ambiente escolar, que os acompanhe em várias experiências, sejam estas profissionais, políticas, de exercício de cidadania, etc., escolhemos uma temática que facilitasse o desenvolvimento da aprendizagem dos gêneros selecionados por serem mais utilizados nos meios de comunicação voltados para o cotidiano, além de visarmos o contexto social dos alunos.

Entretanto, tratar gênero textual requer mais do que compreendê-lo de modo geral, visto que cada gênero possui forma, estilo e conteúdo específico, mesmo que seja determinado por sua função. Assim, pensando o gênero textual como uma área interdisciplinar, cognitiva e de ação social, escolhemos trabalhar com o gênero reportagem e carta do leitor, para que a partir do estudo de ambos, o aluno possa reconhecer suas funções sociais, seus objetivos específicos e o ambiente no qual ele circula e principalmente os aspectos linguísticos destes gêneros, considerado que escolhemos uma temática recorrente nas mídias comunicativas.

2.2. ANÁLISE DE ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Nas aulas cujo foco conteudístico nas interações para aprendizagem linguística eram aspectos gramaticais, relacionados ao texto, uso e funcionamento da língua, escolhemos, para as intervenções alçadas no eixo de ensino que conhecemos como Análise Linguística, verificar como é o tratamento da adjetivação em relação à sua ordenação na produção de argumentos⁴ em textos.

Através da leitura da Reportagem “Sociedade em estado bruto”, da Veja, realizamos discussões que ultrapassaram os limites da temática. Os alunos eram convidados a refletir como se construíam as enunciações argumentativas típicas daquele texto. Ficou claro que para se construir, permita-me a redundância, um texto argumentativo, o compositor, deve lançar mão de recursos linguísticos para reforçar a sua ideia perante a ótica de acontecimento e/ou descrição dos fatos na reportagem.

Como a ênfase nas interações em sala de aula se deram na provocação da reflexão para a compreensão de que o fenômeno gramatical é passível de realização nas situações sociointerativas comunicacionais – no uso, através de leitura compartilhada, em voz alta, comentada, destacamos – eu e o alunos – partes do texto em que a noção de adjetivação era patente. Ademais, dentro dessa perspectiva de educação linguística centrada nas realizações dialógicas, “comunicar-se significa produzir efetivamente efeitos de sentidos entre os interlocutores – que produzem e recebem textos – e essa realização semântica é o que faz algo ser texto (TRAVAGLIA, 2004, p. 44). Consoante a tal reflexão, iniciamos a reflexão de uma gramática intuitiva que não pode/deve estar dissociada do texto (oral ou escrito).

Para reforçar essa ideia, vejamos o que aponta Azeredo (2010, p. 74):

Por função comunicativa entendemos a capacidade que têm as palavras de organizar nossa experiência conceitual no mundo em conjunto finito de modos se “significar”. Esses modos de significar dizem respeito aqui aos

4 A noção de argumento, aqui colocada, está restritamente associada ao recurso da tipologia textual. O esclarecimento se dá por que, para as discussões de análise, o tratamento gramatical se dá pelo viés funcional, daí, a aceção de argumento estar ligada a um aspecto nominativo – em relação à posição do SN no período. Por exemplo, o sujeito, numa oração, tem a função de “argumento externo”. (DUARTE *apud* VIEIRA & BRANDÃO, 2011).

indivíduos, objetos e conceitos, às múltiplas características que os identificam no discurso e aos processos, ações e estados a elas referidos.

Para Azeredo (op. cit, p. 75) dentre seis modos de significar, está a modificação, que o autor chama de *adjetivo*. Sendo esta significação responsável por determinação, referenciabilidade, qualificação do Sintagma Nominal, o SN.

Para produção do plano de aula, no módulo II, que contemplou o trabalho com a análise linguística no que diz respeito às características gramaticais provenientes de um gênero textual, a hipótese direcionada ao (re)conhecimento do aspecto gramatical, sobre adjetivação, baseou-se na identificação de suas formas sintagmáticas básica, composta e oracional.

Observamos a rápida observação do adjetivo, como classe gramatical que qualifica o substantivo. Somente. Locuções e situações hipotáticas adjetivas não foram observadas. Surge nesse momento a inquietação de como se realiza o ensino das realizações sintáticas existentes no âmbito da adjetivação nas estruturas complexas: a subordinação.

Perini (2006, p. 169) vai chamar, em seu estudo, as orações subordinadas de “sintagmas oracionais”. O motivo para essa denominação e simples e cristalizado: as orações subordinadas exercem função sintática em relação à oração principal, isto é o princípio da realização sintagmática.

No mesmo ponto de reflexão, um sintagma adjetivo – S.Adj. – tem propriedades atribuídas aos chamados adjetivos: semanticamente é restritivo [e explicativo] e sintaticamente é modificador de um nominal [e ou apositivo⁵].

Toda essa explicação é demonstrativa das abordagens feitas em sala. É claro, e aí, faço uso da licença da repetição, não utilizamos nomenclatura alguma, mas insistimos que os alunos, a partir de demonstrações de uso realizadas no texto trabalhado, percebessem o funcionamento de tais aspectos sintáticos.

Nossas aulas, de acordo com o planejamento geral da sequência, abordaram no módulo II, como já foi dito, aspectos linguísticos dos gêneros reportagem, depoimento e carta do leitor, esse último se constituiu

5 Como as orações subordinadas explicativas fazem referência a um termo anterior, com a finalidade de esclarecer, explicar, ou detalhar melhor esse termo, tal como funciona no aposto, Mira Mateus et al. *Apud* Duarte (2011, p. 215) reorganiza o quadros de classificações das relativas, garantindo existir apenas as orações restritivas e apositivas.

como produto final, que serviria como *corpus* para as reflexões realizadas nesse trabalho.

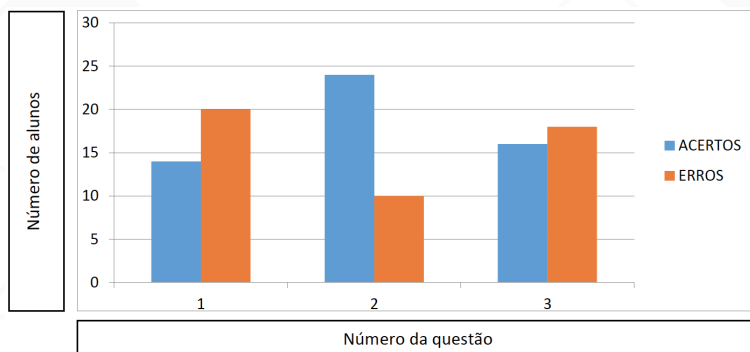
Tratou-se de um exercício com três questões de múltipla escolha que abordavam respectivamente noções de gênero, inferência/significação de aspectos do texto e aposto. A atividade traz também duas questões discursivas. A quarta pede para que o aluno discorra sobre efeitos de sentido permitidos pela presença/ausência de vírgulas nos períodos citados no item; a quinta questão traz dois períodos e pede que o aluno reflita sobre o uso e classificação restritiva e explicativa presente nessas frases.

2.3.1 Reflexões sobre os dados obtidos com a resolução dos exercícios

O bloco de questões de múltipla escolha, do exercício aplicado em sala, abordou questões que utilizou uma notícia como base das propostas dos itens.

Abaixo, utilizamos um quadro para demonstrar o desempenho em relação à resolução das questões objetivas de tal atividade.

Gráfico 01: Desempenho dos alunos nas questões objetivas



Fonte: Elaboração própria, 2014.

A primeira questão sugere que os alunos, através da interpretação do texto, infiram temáticas recorrentes no texto-pretexo. A relação erro x acerto foi uma das mais preocupantes pelo fato do percentual de insucesso ter sido alto. Isso revela-nos que o ensino de gramática-texto deve ser pautado das relações de sentidos provenientes de uma composição textual. Os alunos precisam entender que produzir textos é o mesmo que produzir sentidos e estes são realizados através das escolhas de estruturas gramaticais intuitivas que cada ser humano é dotado. Além de ativar

esses critérios semiocognitivos no ato da produção, os mesmos devem ser utilizados em atividades de compreensão textual. É o que chamamos de realização de uma leitura efetiva, interativa, não baseada na somente na mera decodificação. Sendo preciso em relação aos números, dos 34 alunos, 14 acertaram e 20 erraram essa questão.

A segunda, como verificamos em seu enunciado, pede que os alunos identifiquem o gênero do texto. Antes de refletirmos sobre as posturas adotadas nessa resolução, esclarecemos que itens desse tipo são de interpretação complexa, pelo fato de que os gêneros textuais sempre trazem características de outros gêneros. Uma das possíveis explicações para a fácil resolução desta deve-se encontrar na técnica da eliminação. Nas alternativas não havia itens distratores, ou seja, que pudessem confundir o aluno na hora da marcação da correta opção. A segunda, e a mais plausível explicação para o sucesso na resolução, é que o gênero notícia, o primeiro a ser apresentado em nossas aulas, teve um grau significativo em relação à sua aprendizagem. Os alunos, nesse momento, realmente discutiam e participavam das aulas de forma fluida. Em se tratando de números, 24 alunos obtiveram acertos e 10 a erraram.

Na terceira questão, o conhecimento se processa através da identificação de situação apositiva nos períodos retirados do texto. O corpo do enunciado traz, para garantir eficácia em sua resolução, o conceito de aposto. Lendo, o aluno poderia rememorar as discussões realizadas em sala, ler com calma todas as alternativas e identificar, com êxito, o cerne da questão. É claro que estes pontos são hipotéticos e geralmente não transparecem a real conduta dos alunos no momento de resolução do exercício. Pelos números (16 acertos e 18 erros) sugerimos uma divisão meio que igual no sentido de compreensão do fenômeno sintático. Podemos vincular essas posturas por via de duas interpretações: primeiro, os alunos conseguiram de fato compreender como se realizam as situações apositivas – levando em consideração que 16 acertos corresponde, tecnicamente, à metade dos alunos que realizaram a atividade – e aplicaram seu conhecimento no momento de identificação do preceito posto na questão; a segunda, e muito provável, se dá pela compreensão do conceito dado previamente, a rápida assimilação e, por conseguinte, o bom êxito na resolução.

Nas questões 4 e 5, cuja a postura de resolução se dá pela compreensão de fenômenos pertinentes à apreensão dos preceitos em relação à subordinação adjetiva – uso de vírgula, efeitos de sentido, classificação e uso – verificamos um bom desempenho, numa visão geral das respostas.

Não somente em questões de ordem discursiva, mas também, nas de múltipla escolha, grande parte dos alunos não observam o que sugere, de fato, o item, ou por desatenção ou por tentar deixar as coisas mais “práticas”. Esse é um exemplo de uma urgência em relação ao trabalho de intervenção didática atitudinal em relação às posturas que devem ser tomadas nos exames. Resolvendo dessa forma, além de se equivocar quanto à resolução, o aluno simplesmente não atende ao comando imperado na questão, ocasionando o erro. Em relação ao emprego do uso, visualizamos a confusão feita no emprego do aspecto nocional a respeito do que venha ser restrição e explicação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de ensino proporcionada pela disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa II nos fez pensar a língua não apenas como objeto de ensino (visão preponderante dos professores de língua), mas como a própria base para se pensar seu ensino. Como professores de Língua Portuguesa que pretendemos ser, esse diferencial torna o ofício mais laborioso, e ao mesmo tempo encantador. Tal componente curricular nos foi de grande valia, isto pelo fato de ter nos proporcionado aplicabilidade de significativos conhecimentos acerca das concepções de Língua e de Linguagem circulantes na sociedade atual. Assim, além de estudarmos textos teóricos que versam sobre o Ensino da Língua Portuguesa, também nos apropriamos do conhecimento sobre as mais recentes abordagens dos gêneros textuais.

Em se tratando dos aspectos observados nos momentos de interação através da leitura dos gêneros textuais, observamos que, de acordo com as respostas dos alunos, algumas estratégias de leitura, que devem transformar o aluno no contexto de educação linguística em um leitor proficiente, foram, mesmo que de forma sucinta, apreciadas por meio das atividades realizadas.

Sobre as abordagens direcionadas ao tipo, gênero e o cruzamento de características que esses textos trazem, os alunos mostraram-se compreender todos esses aspectos, mesmo de forma sucinta, precisando de discussões e abordagens mais intensas para que a aprendizagem seja de fato eficaz.

Todo problema enfrentado com relação à realização de discussões e atividades estão associadas à defasagem do ensino na educação básica. Meros conhecimentos a respeito de classes de palavras, por exemplo, não foram ativados nos momentos de interação.

Partindo de nossa experiência, podemos afirmar que o próprio objeto de ensino, a língua portuguesa, precisa de novas formas que possam garantir sua atratividade. Há atividades cristalizadas pela tradição escolar, aparentemente eficazes, mas que não surtem mais os efeitos que surtiam outrora. No ambiente escolar, a impressão que se tem é de que a disciplina Língua Portuguesa é uma só não importa a série, pois a forma de abordagem é sempre a mesma, deixando o aluno com a sensação de andar em círculos. Inovar nas estratégias metodológicas foi determinante para o êxito alcançado no curso piloto, pontualmente em se tratando de atividades de cunho dialógico, que dão maior liberdade ao aluno e o faz refletir e criticar o que, no contexto escolar, sempre foi recebido com passividade, pelo monólogo do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. P. 163-198

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ARAUJO, Denise Lino de; KEMIAC, Ludmila. Princípios subjacentes à literatura sobre Análise Linguística. In: *Leia Escola revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG*. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, p.43 – 58, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953]2000.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010, p. 225-234.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta G. *Análise linguística: afinal, a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matriz de referência para o enem*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

inep.gov.br/download/enem/2009/Enem2009_matriz.pdf> Acesso em 10 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (vol. 1). Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

COLAÇO, Sylvania Faccin. *Níveis de processamento de sentido*. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UCEPel, 1999.

DIONÍSIO, Angela P. MACHADO, Anna R. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da Oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011a, p. 186 – 204.

DUARTE, Maria Eugênia. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b, p. 205 – 236.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo : Cortez, 2011.

_____. ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Editora: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010, p. 19-38.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOITA LOPES, L.C. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Didática do ensino de língua portuguesa*. João Pessoa: UFPB Virtual, [s.d.]. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/didatica_do_ensino_de_langua_portuguesa_1360182473.pdf. Acessado em 15/07/2013.

PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 75-88.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela (orgs.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SANTOS, Josiane Felix dos. Reportagem: gênero textual e factual. In: DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret (Org.). *Nos domínios dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. V2. p. 21-24.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo horizonte: autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia. CORTI, Ana Paula. MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

SWALES, J. M. *Genre Analysis*: English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1993.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática*: ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GT 26

**LÍNGUA ESPANHOLA,
LITERATURAS E
LINGUAGENS**

RENATO PAZOS VAZQUEZ

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo reúne trabalhos que englobam a interação entre alunos, professores e pesquisadores que trabalham e pesquisam no universo do ensino de Língua Espanhola suas literaturas e linguagens. Trabalhos que apresentam temáticas relacionadas ao Ensino de Língua Espanhola, à formação de professores de língua, aos documentos que orientam o ensino de Língua Espanhola no Brasil, às literaturas e linguagens espanholas, inserindo também as das micro-nações espanholas e Hispano-americanas.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.048

O SENDERO LUMINOSO EM QUADRINHOS: HISTÓRIA DE UMA GUERRA SUJA

THIAGO VASCONCELLOS MODENESI¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar a obra *Sendero Luminoso: história de uma Guerra Suja*, de Alfredo Villar, Jesús Cossio e Luis Rossel, publicada em 2016 no Brasil, pela editora Veneta, comparativamente ao estudo de Carlos Iván Degregori e apresentando algumas informações obtidas no Relatório da Comissão da Verdade e Reconciliação. O livro *El surgimiento de Sendero Luminoso* constitui um trecho de sua tese de doutorado, defendida na Universidade de Utrecht. Em ambas as obras é possível verificar o caminho percorrido pelo Partido Comunista do Peru Sendero Luminoso. O objetivo é perceber aproximações e distanciamentos relatados nas três fontes históricas, tendo em vista a primeira ser uma história em quadrinhos para adultos, a segunda, um livro que procurou responder à pergunta: Como surgiu o Sendero Luminoso? E a terceira, um relatório extenso sobre o período político de 1980 a 2000. O resultado é a confluência de informações acerca da posição de *outsiders* escolhida pelos membros desse partido, frente ao exercício de poder realizado pelos estabelecidos do Estado peruano. Tendo por norteamo teórico o pensamento de Norbert Elias (1980, 1994, 1997, 2000), o artigo apresenta a violência como mecanismo de afirmação ideológica de estabelecidos e *outsiders* a partir do exemplo das Forças Armadas do Peru e do Sendero Luminoso.

Palavras-chave: Comissão da Verdade e Reconciliação, Histórias em quadrinhos, Peru, Política, Sendero Luminoso.

1 Licenciado em História pela UFPE, Pedagogo pela Faculdade Única/MG, doutor em Educação pela UFPE, thiagomodenesi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Partido Comunista do Peru (PCP) foi criado sob esse nome em 1930 e era ligado à III Internacional Comunista, considerando a importância da frente única e da incorporação da participação feminina no movimento comunista. Com a revolução na China e ascensão do maoísmo, o PCP se dividiu, formando várias frações. No final de 1969 e início de 1970, o núcleo denominado Bandeira Vermelha se dividiu, criando o PCP Sendero Luminoso (PCP-SL). A organização e ação do partido comunista em vários lugares do mundo e o início da chamada Guerra Fria fez com que vários países iniciassem uma ofensiva interna à ideologia comunista. A memória de governos militares de exceção que interromperam a democracia de suas nações, em particular nos anos 60 do século XX, é algo presente em vários países latino-americanos.

Em 1968 o governo peruano sofreu um golpe militar e iniciou uma série de medidas modernizantes, dentre elas a criação de instituições burocráticas em várias regiões do país (DEGREGORI, 2016). Segundo Rogério de Campos (2016, p. 5), no prefácio da história em quadrinhos Sendero Luminoso, o governo que tinha assumido os rumos do Peru no ano de 1968 baixou um decreto em 1969 que determinava para os estudantes reprovados a obrigatoriedade de pagar pelos seus estudos caso fosse reprovado em qualquer uma das matérias. A medida foi acompanhada de protestos por todo o país, reprimidos pelo governo, principalmente em Ayacucho, região de perfil empobrecido em que se localiza a Universidade Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH)², instituto importante para a história do ensino superior no Peru.

Ela havia se transformado em um centro de excelência desde os anos 60 e referência nas discussões acerca dos problemas sociais peruanos. Campos (2016, p. 6), editor da Veneta Editorial completa no prefácio da obra: “Ou seja, na definição das Forças Armadas, do clero e da direita em geral, um ‘foco de subversão’”. De acordo com Rossi (1987), o período militar no Peru iniciou em 1968 e findou em 1980 com duas fases distintas. Na primeira, houve a extinção de partidos, parlamentos e eleições, apesar da manutenção das organizações sindicais. Na segunda, a aplicação de uma política conservadora.

Justamente devido ao componente político, o governo vinha tentando tomar o controle político da universidade anos antes, mas tinha

2 Essa universidade é considerada a segunda do país, fundada em 1677 no núcleo histórico de Ayacucho.

fracassado devido os professores, estudantes e comunidade terem se manifestado em defesa da universidade. Campos (2016) acredita que isso pode ter influenciado no sentido que os estudantes secundaristas de Ayacucho e região acabassem por radicalizar no processo de luta contra o Decreto 006-69/EP, de 1969. Nele, era obrigatório o pagamento de S/ (soles) 100 mensais, equivalente a US\$ 2,30; correspondia em muitos lugares do Peru a 20 dias de trabalho para os camponeses, maioria da população laboral à época. Isso levou à criação da Frente Única dos Estudantes Secundaristas de Ayacucho, que desde o surgimento foi reprimida com violência pela polícia. Tal agressão tinha apoio e ressonância na sociedade: “Os secundaristas tinham contra eles a grande imprensa, a direção do Partido Comunista, as Forças Armadas, os grandes proprietários de terra e a Igreja Católica, que chega a autorizar o Exército a colocar metralhadoras nas torres das igrejas” (CAMPOS, 2016, p. 6). É importante ressaltar, nesse caso, que se tratava do Partido Comunista Peruano de viés soviético, cujo semanário *Unidad* era a única revista de esquerda que se editava com regularidade (DEGREGORI, 2016). Conforme Degregori (2016, p. 46): “[...] ser joven y estudiante era ser parte de un fermento que iba a transformar el rostro de la región y del país”, a população estudantil jovem corresponde em muitos lugares à vanguarda de movimentos políticos.

O Decreto Supremo 006-69/EP foi aprovado em 4 de março de 1969, no contexto de início de ano letivo. No Peru, o ano letivo se iniciava em 1 de abril e findava em meados de dezembro. Quem reprovava até 3 matérias poderia fazer cursos de férias para recuperação em janeiro, ou seja, o decreto passou a vigorar em um interstício escolar, retroagindo a pagar quando ainda a lei não existia. Movimentos ainda em março surgiram por todo o país: Ayacucho (17 de março); Arequipa (19 de março); Cuzco (DEGREGORI, 2016).

Esses fatos, ao fim da década de 60, iniciaram movimentos que geraram conflitos no país até os anos 1980 e 1990. Apoiado na indignação dos moradores de Ayacucho, Abimael Guzmán, professor de filosofia da UNSCH teve nesse público o suporte para organizar um partido na década de 70. Ele fortaleceu as bases entre os camponeses e tornou-se a organização conhecida como Sendero Luminoso (doravante denominado SL). A educação como canal de mobilidade social nos Andes peruanos servia como instrumento de transformação ou frustração potencialmente explosivo. Degregori (2016) defende que o SL foi fruto de uma elite intelectual provinciana e mestiça na UNSCH com uma juventude universitária igualmente provinciana e mestiça.

Neste artigo, analisamos comparativamente as histórias presentes na HQ *Sendero Luminoso: história de uma guerra suja*, dos autores Alfredo Villar, Jesús Cossio e Luis Rossel (2016), com o livro *El surgimento de Sendero Luminoso*, de Carlos Iván Degregori (2016). Para melhor fonte de ratificação com as histórias apresentadas na HQ e no livro, temos o relatório final da Comissão da Verdade e Reconciliação, publicado em 2003, como ferramenta auxiliar. Ela foi o resultado de uma vasta pesquisa, e assinado por Dr. Salomón Lerner Febres (presidente), Dra. Beatriz Alva Hart, Dr. Rolando Ames Cobián, Mons. José Antúnez de Mayolo Larragán, Tnte. Gral. FAP (r) Luis Arias Graziani (que subscreve com reservas), Dr. Enrique Bernalles Ballesteros, Lic. Carlos Iván Degregori Caso, Mons. Luis Bambarén Gastelumendi (observador), Ing. Alberto Morote Sánchez, Ing. Carlos Tapia García, Sra. Sofía Macher Batanero, Pastor Humberto Lay Sun, Rvdo. Padre Gastón Garatea Yori. Dividi-se em 9 tomos ou cinco fascículos e constitui documento importante para a memória da história recente do Peru.

O referencial teórico tem por base os conceitos de Norbert Elias (1980, 1994, 1997, 2000) tanto no que diz respeito às origens de um *habitus* violento, quanto sobre estabelecidos e *outsiders* em uma determinada configuração. A relação de violência entre senderistas e militares permanece, com enfrentamentos registrados ainda nas primeiras décadas do século XXI³, sendo os integrantes do SL considerados terroristas e, portanto, *outsiders* na sociedade peruana. Dessa forma, a história em quadrinhos comporta uma realidade histórica vivida no Peru nos dias de hoje, com reflexos na política interna, mas também no panorama internacional.

O conceito de configuração desenvolvido por Elias (1980, 1994) faz crítica à dicotomia existente entre indivíduo e sociedade. Para o autor, a ideia de pensar que a sociedade é constituída por estruturas que são exteriores – os indivíduos – e que estes são simultaneamente rodeados pela sociedade mostra-se incompleta, “o conceito de configuração serve, portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicas e diferentes” (ELIAS, 1980, p. 141). Essa relação no Peru é percebida na ligação feita dos membros de ambos os

3 Há um registro de confronto entre as forças armadas do Peru contra o Sendero Luminoso, denominado terrorista pela imprensa, em setembro de 2015, com feridos e mortos. Cf. <https://canaln.pe/actualidad/al-menos-cuatro-militares-heridos-dejo-enfrentamiento-senderistas-vraem-n196390>. Acesso em 4 abr. 2021.

lados com as configurações às quais pertencem no tecido social peruano. O conflito entre senderistas e militares ultrapassou governos e persistem, sendo importante na compreensão histórica recente da sociedade peruana.

Ao todo o conflito entre os dois atores da violência peruana se estendeu de 1980 até 1999. Tal corte temporal foi analisado pela Comissão da Verdade e Reconciliação desse país que apresentou um informe final sobre o episódio em agosto de 2003, tendo por um dos coordenadores gerais Carlos Iván Degregori, autor de uma das obras comparadas neste artigo. O relatório faz menção a mais de 4000 cemitérios clandestinos e valas comuns espalhados pelo país; traz ainda o fato de líderes do SL, dentre eles Abimael Guzmán, presos e assassinados, não tendo os militares que praticaram crimes o mesmo rigor e punição. O informe da comissão se tornou polêmico porque foi de encontro ao número já acomodado e aceito pela população peruana, por volta de 25 mil vítimas fatais. A comissão veio a divulgar uma estimativa de 70 mil vítimas fatais, a grande maioria tinha como língua materna o idioma quéchua. O Peru mantém dois idiomas até hoje, falam espanhol do colonizador e o quéchua, principalmente nas províncias ao sul do país, o que indica um extermínio em grande medida de populações indígenas. A culpa da violência recai sobre o SL e militares, no que pese o primeiro figurar em menor número de pessoas e munição em relação ao segundo.

Essa disputa do peso da responsabilidade de cada um dos dois atores que atuaram na ditadura, SL e militares, evoluiu numa batalha que se estende até hoje pela responsabilidade real pelos fatos ocorridos. Trata-se de uma disputa pela memória nacional, travada nos mais diversos fronts da cultura e do estudo da história do Peru. Para alguns, o fato de o relatório considerar as ações do grupo no mesmo nível dos militares fez afirmar que a Comissão teria sido composta por pró-terroristas. A miríade variada de obras de arte sobre o tema procura focar nos *outsiders* peruanos, os mais pobres, degredados, *quechuhablantes*, moradores das áreas rurais. Aqueles que poderiam ser esquecidos, alijados da história devido à sua relativa importância por não serem parte da configuração que dominava o poder, formada pelos estabelecidos peruanos.

Os autores contribuem com sua história em quadrinhos ao mostrar em cenas cruas e fortes as contradições e agruras dos mais alijados do sistema, dos invisíveis daquele momento histórico, arrastados para o meio da barbárie que se arrasta até o século XXI. O material da história em quadrinhos luta para que os fatos sejam lembrados em sua plenitude, sendo

aqui comparados com os estudos de Degregori para ampliação e melhor entendimento na análise da fonte.

METODOLOGIA

Para analisar o episódio da ditadura peruana e as consequências da violência praticada por senderistas e militares do país resolvemos nos apoiar nos conceitos eliasianos de estabelecidos e *outsiders*, atuando em uma determinada comunidade ou configuração. Norbert Elias (2000, p. 19) estudou e debateu a questão dos estabelecidos de um determinado local ou nação e seu confronto e opressão com os *outsiders*, toda a pressão e dominação somada à submissão e exclusão por partes que compõem um mesmo todo sendo executada nos mais variados grupos humanos. Nessa pesquisa, o autor partiu dos estudos da comunidade de Winston Parva e concluiu que os grupos mais antigos da comunidade se consideravam superiores aos recém-chegados, ou seja, os mais poderosos se viam como “pessoas melhores”.

Essa visão das comunidades e suas disputas se reflete bem no caso peruano, onde *quechuahablantes* e populações rurais se encontravam na borda do poder nacional, numa configuração em que a aristocracia do século XX estava representada pelo aspecto urbano e as elites que habitavam as cidades. Os excluídos do Peru não eram empecilho para a dizimação terrorista, seja do governo ou dos senderistas, e se morressem junto com os chamados *terrucos*⁴ não havia problema algum, eram inferiores, estavam fora do padrão considerado superior naquela figuração eliasiana. Os senderistas, nesse caso, aproximam-se do conceito de *outsider*, assim como os mestiços e indígenas da sociedade peruana recrutados ao partido SL.

Já afirmamos que a estigmatização dos *outsiders* exhibe alguns traços comuns em uma vasta gama de configurações de estabelecidos-*outsiders*. A anêmia talvez seja a censura mais frequente a lhes ser feita; repetidamente, constata-se que *outsiders* são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros (ELIAS, 2000, p. 27).

4 Denominação pejorativa dada aos terroristas peruanos.

Nesse sentido, as categorias tratadas por Elias encontram sentido no artigo apresentado. O jornal *Paladín* assim classificou as ações em Ayacucho de 1969:

um complô subversivo dirigido pelos pequenos Máximo Cárdenas [Presidente da Frente de Defesa de Ayacucho], Abimael Guzmán Reynoso [e outros] [...] infiltrados nos centros educativos e instituições locais para impulsionar desmandos que só trazem sofrimento à população de Ayacucho (DEGREGORI, 2016, p. 66-67).

Indignos de confiança eram os *outsiders*, os mais pobres, humildes e de regiões periféricas peruanas eram tidos como dispensáveis ou mesmo irrelevantes no processo de eliminação dos desordeiros, como eram considerados os senderistas, podendo ser mortos no processo sem dó nem piedade para garantir o objetivo principal dos representantes da ordem estabelecida. O movimento pela gratuidade no ensino público, como reação ao Decreto Supremo 006-69/EP, contou com os grupos pobres e mestiços de todo país.

Apesar de ter sido revogado em 24 de junho de 1969, a reação a ele teve a participação de vários grupos, desde pais de família até professores universitários, sendo violentamente reprimida pelo governo ao longo dos quatro meses de vigência do decreto. Em Arequipa, segunda maior cidade, mais de 100 pais invadiram o pátio da prefeitura exigindo o fim do decreto, ocorrendo o mesmo em Lima, com ocupação das maiores escolas da capital. A resposta do governo foi enviar a polícia para desalojá-los, além da ação do procurador geral contra os pais, alegando oposição ao cumprimento da lei, desacato, rebeldia e falsificação de documentos (DEGREGORI, 2016). Em Huanta, estudantes em greve e campesinos se unem, formando a Frente Única de Estudantes e Campesinos de Huanta (FUECH), com apoio de pais da região. A presença da polícia, os confrontos e, conseqüentemente, a violência são comuns. Em Ayacucho, os policiais perseguem os estudantes, encurralando-os no mercado de Abastos e reprimindo-os violentamente, aumentando a indignação popular (DEGREGORI, 2016).

Em 21 de junho de 1969 são presos 3 dirigentes, todos camponeses, em Huanta. Em Ayacucho, 35, dentre eles professores e estudantes, Abimael Guzmán inclusive. O povo vai às ruas em represália e 4 pessoas são mortas: 1 pedreiro, 1 estudante universitário e dois secundaristas. Os campesinos de Huanta tomam o subprefeito por refém. Em Ayacucho, a luta permanece com mortos e feridos. Apesar de lutarem pela revogação

do decreto e retorno da gratuidade do ensino, o governo divulga que os atos são reacionários, contra a reforma agrária (DEGREGORI, 2016). A oposição entre estabelecidos e *outsiders* é revelado no curso das ações e discursos ocorridos desde o movimento inicial pelo fim do decreto até a consolidação do Partido Comunista do Peru Sendero Luminoso. Vejamos como a história em quadrinhos irá apresentar o desenrolar dessas relações entre os grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A edição brasileira da editora Veneta de Sendero Luminoso: história de uma guerra suja reúne duas histórias em quadrinhos (HQ) peruanas: Rupay, de Jesús Cossio, Luis Rossell e Alfredo Villar, e Barbarie: comics sobre violência política em el Perú, 1985 – 1990, com autoria apenas de Jesús Cossio. Na primeira HQ Rupay, a versão brasileira intercala os capítulos em histórias em quadrinhos com textos que dialogam com o conteúdo, num total de 8 capítulos. A primeira história em quadrinhos, Rupay, é realizada em preto e branco, com presença da cor vermelha em algumas páginas, ao representar o sangue e as cores das bandeiras comunista e peruana. Também há a inserção de fotografias entre os quadrinhos, compondo a narrativa e retratando com mais força a veracidade dos fatos.

Os autores Rossell e Villar atuam com argumentistas, e Cossio, como desenhista. A HQ consegue percorrer os eventos sobre violência política no Peru no campo, na selva e nas cidades. Os *outsiders* são mortos pelo fogo cruzado entre SL e militares, mesmo não pertencendo a nenhum dos dois agrupamentos. As principais vítimas são o povo comum, que nada queriam ter com o conflito interno que se executava entre estabelecidos e um agrupamento que lutava para tirá-los do poder.

A obra retrata fatos com nuances fictícias e se aproxima da escola *underground*⁵ (SADOUL, 1989, p. 227) norte-americana no seu estilo de

5 O termo *underground*, quando aplicado aos quadrinhos americanos, “designa os comic-books em preto e branco distribuídos fora do circuito normal”, surgidos na década de 60 e que circulavam nos *campi* universitários ou nas ruas das grandes cidades - foram lançadas e abriu-se um novo segmento para os leitores de quadrinhos (editoras e, posteriormente, algumas *comic stores* acabaram se especializando em quadrinhos alternativos). Voltadas para o público adulto, essas revistas são repletas de sexo, contestação às autoridades, denúncia de racismo e da miséria, defesa do consumo de drogas e do amor livre. Assim, nas histórias criadas por Gilbert Shelton, o personagem Wonder Wart-Hog, criado em 1959, é um porco ultraconservador com superpoderes que tem problemas sexuais. Já

desenhar os quadrinhos. No que diz respeito aos argumentos, Rossell e Villar possuem nuances da narrativa do quadrinhista Joe Sacco, autor da história em quadrinhos *Palestina: uma nação ocupada* (2011), além de várias outras obras construídas com um olhar de tipo jornalístico sobre episódios reais. Pela singularidade do episódio peruano e pelos autores serem naturais do país, acreditamos que o mais correto é tê-lo como representantes da escola peruana de *historietas*, forma como os quadrinhos lá são conhecidos, com uma narrativa muito singular, um argumento quase descritivo dos fatos, seco, direto e forte, tentando manter o impacto de toda a violência ocorrida como algo atual.

Segundo Lucioni (2001), A produção de quadrinhos peruanos tem sido tão instável que até mesmo os próprios peruanos duvidam da existência de uma “historieta peruana”, com vírgulas metafísicas invertidas. Os quadrinhos peruanos são quadrinhos interessantes, que no amadorismo de muitos de seus quadrinistas conseguiu encontrar respostas para o desafio de narrar com imagens em um país pobre e dividido, sem se limitar a fazer um trabalho que imitava o que os leitores peruanos podiam encontrar primeiro nas revistas argentinas, e depois nas mexicanas.

As vítimas do confronto entre senderistas e militares foram uma geração criada entre sangue e fogo, marcada por um confronto ao qual não queriam estar participando na sua grande maioria. Tornaram-se vítimas de desrespeito dos direitos humanos e assassinados de forma bárbara pela condição de *outsiders* que ocupavam naquela quadra histórica, aliados do poder e vítimas dele.

Os autores reproduzem o primeiro episódio ocorrido na contenda, que levaria à polarização entre a organização Sendero Luminoso e o governo, esse se somava as forças armadas peruanas que até então não estavam envolvidas de tal monta. Foi o início da luta armada (ILA), é o marco do início da guerra, com o queimar das atas eleitorais na pequena comunidade Chuschi. Desde o primeiro episódio, os camponeses são pegos no fogo cruzado entre senderistas e governo, a HQ mostra a violência impetrada na invasão que levou à destruição do material que seria usado nas eleições e a situação em que acabaram submetidos o camponês e seu filho, uma criança, que abrigavam as urnas e atas. Chama a atenção no desenho o pai aprisionado.

o trio de protagonistas que forma o grupo dos *Fabulous Freak Brothers*, vive fugindo da polícia, descolando de alguma maneira dinheiro para comprar maconha e tentando fazer sexo.

Figura 1 – Sendero Luminoso



Fonte: Cossio; Rossell; Villar (2016, p. 17)

A história mostra a efetivação gradual do Sendero Luminoso em um polo e o governo e seus militares em outro, esses últimos como estabelecidos nessa complexa configuração peruana em ambiente de guerra. Os que não estavam inseridos na contenda, os que eram atingidos por ela, pelas ações e consequências caudadas pela movimentação dos atores políticos que polarizavam o país andino, eram os *outsiders* dessa configuração.

Figura 2 – Sendero Luminoso



Fonte: Cossio; Rossell; Villar (2016, p. 25).

Aqui se retrata o assalto ocorrido ao posto da localidade de Tambo, em 11 de outubro de 1981, primeira ação terrorista que chamou a atenção da imprensa e de parte da opinião pública, para corroborar tal fato como terrorismo os autores reproduzem no último quadrinho do capítulo uma foto junto com um texto explicativo de jornal da época que reproduz a ação com essa conotação, como podemos observar na figura 3. A história em quadrinhos nos mostra mais uma vez cidadãos pegos no meio do conflito armado com o saldo de mortes de um pai, seu filho de nove

Figura 4 – Sendero Luminoso



Fonte: Cossio; Rossell; Villar (2016, p. 65).

Na figura 4, temos uma das páginas que intercala desenhos e páginas de jornais com notícias da época sobre o assassinato de jornalistas por camponeses, estimulados por *sichis*. O texto complementar ao capítulo retrata o aumento da simpatia ao Sendero Luminoso pelos ayacuchanos a partir de uma missa, seguida depois pelo descenso desse movimento tendo como marco as listas de morte e assassinatos de um prefeito e um antropólogo (COSSIO, RUSSELL, VILLAR, 2016, p. 66). Conforme Degregori (2016), havia um imaginário de que a população do

campo seria mais violenta do que a urbana. Alega-se a isso uma menor participação dos setores urbanos; apesar dessa narrativa, quando os camponeses tomaram o subprefeito de Huamanga por refém, não houve relatos de violência física, apenas contra os símbolos da repressão estatal (DEGREGORI, 2016).

Isso teve como consequência a entrega do controle de Ayacucho ao comando militar do general Clemente Noel Moral. Nessa época, o jornalismo era a única forma de fiscalizar os excessos cometidos. Em 26 de janeiro de 1983, oito jornalistas foram assassinados próximo à cidade de Huanta. Esse episódio nunca foi esclarecido, mas, conforme o relatório da Comissão da Verdade e da Reconciliação (PERU, 2003) foi o estopim para uma mobilização da sociedade civil para exigir a verdade sobre os acontecimentos no país daquele momento, conhecida como a matança de Uchuraccay. A HQ mostra a possível execução feita por camponeses estimulados pela milícia civil *sinchi*, de maneira planejada e meticulosa, a retratação de fotos de jornais mostra na página dos quadrinhos aqui analisado como os jornalistas se tornaram heróis e mártires, bem como os *sinchis* absorveram a culpa integral do episódio e a antipatia da opinião pública, isentando o exército que havia estimulado a radicalização camponesa contra os senderistas. Mais uma vez, os *outsiders* acabam sendo afetados e envolvidos nas ações dos estabelecidos da configuração peruana, tornam-se instrumentos inseridos nas teias de relações, ora influenciados pelas ideias governistas, ora pelas senderistas.

A edição brasileira fez a opção de seguir com a segunda HQ sem um marco no livro que os separe claramente. *Barbarie, comics sobre violência política en el Perú, 1985 – 1990* é uma história em quadrinhos dividida em 4 capítulos, iniciando com o capítulo Assassinatos de Pucayacu II, julho e agosto de 1985. O autor descreve episódios distintos da disputa entre senderistas e militares, e mantém a narrativa forte e o traço seco da HQ anterior, a diferença é que agora apenas em preto e branco, retratando em plenitude a violência do episódio.

Na figura 5, é retratado o assassinato de cidadãos de uma comunidade pequena (Pucayacu) por suposto acobertamento de terroristas, sendo parte do primeiro capítulo do segundo álbum contido na versão brasileira. Conforme o relatório da Comissão de Verdade e Reconciliação (PERU, 2003), o episódio de Pucayacu é atribuído às forças da ordem. Os métodos dos militares aqui incluem estupros, agressões a idosos, assassinatos, tudo justificado pela busca aos senderistas. A fossa em que se encontravam os cadáveres foi coberta e depois descoberta, instalou-se um processo de apuração, não tendo consequências punitivas. Isso

causou revolta entre a população local, alcançando repercussão nacional e se somando aos absurdos ocorridos na época.

Sem punição, as torturas foram negadas, bem como os estupros e desaparecimentos, o governo e os militares se protegeram mutuamente. Há uma relação com a assertiva do governo de Alan Garcia (1985-1990), então presidente do Peru, que havia prometido apurar e acabar com a violência decorrente do conflito, fato que não ocorreu, envolvendo o governante no mesmo sistema de atenuar os confrontos e encobrir o desgaste militar. Tem-se a sensação de que para eliminar o Sendero Luminoso e seus simpatizantes tudo era possível e digerível. A justiça se apresenta como parte do aparato repressivo do Estado, reprodutora das políticas dos estabelecidos na configuração peruana de ditadura militar, mesmo quando não mais havia ditadura.

O papel da justiça está relacionado ao poder em cada configuração e Elias o pensa de maneira clara e decisiva, quebrando tabus e ilusões sobre como está associado às relações de interdependência, não pertencendo a um indivíduo determinado:

Ele constitui um elemento normal de todas as relações humanas. Constantemente se sucedem provas de força maiores ou menores: serei eu o mais forte? – serás tu o mais forte? Passado algum tempo poderemos chegar a um certo equilíbrio de poder que, de acordo com circunstâncias pessoais e sociais, poderá ser estável ou instável (ELIAS 1980, p. 80).

Para o estudo em questão, esse “equilíbrio de poder” não se chegou a efetivar. Degregori (2016) pontua o enclausuramento do grupo Sendero Luminoso, ao ponto da realização de casamentos apenas entre eles, e da negativa em participar de forma legalizada na sociedade após 1970, quando vários partidos políticos de esquerda antes perseguidos passaram a participar da vida política. Houve uma opção deliberada em manter-se como um partido de quadros, não de massas.

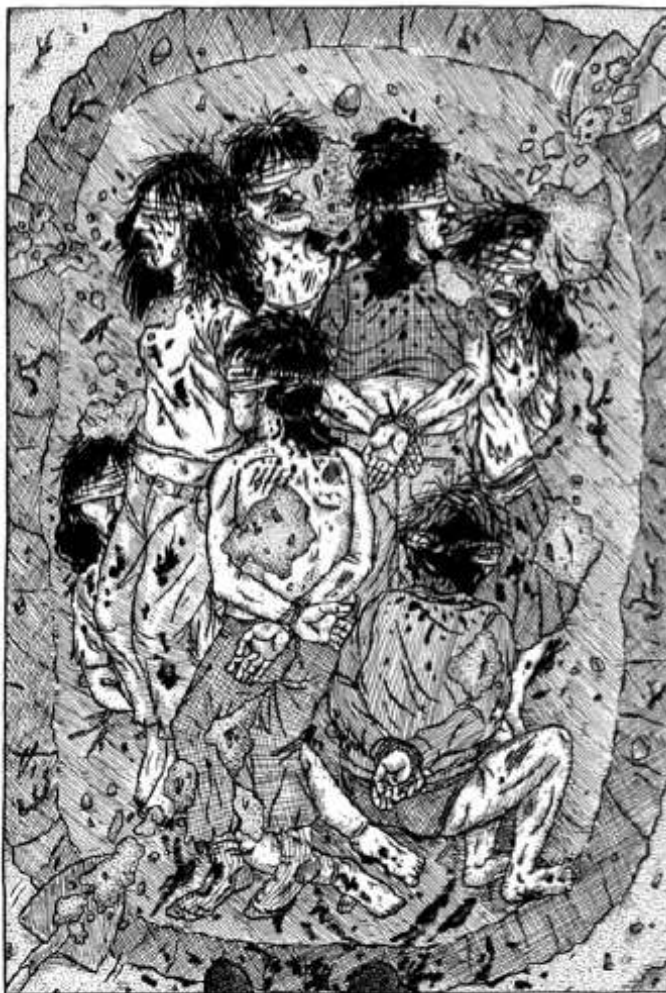
O segundo capítulo, que se passa no mesmo ano (1985), mas em Accomarca, a violência se faz presente na busca por simpatizantes que estariam acobertando a ação dos senderistas.

Isso se apresenta na figura 6, representado o assassinato de um casal de idosos e o diálogo áspero entre militar e camponês na busca da confirmação do segundo como simpatizante ou membro do Sendero Luminoso. A história em quadrinhos do capítulo Matança de Accomarca

– 14 de agosto de 1985, representa com detalhes o assassinato de idosos e o diálogo entre militares e os que estes consideravam senderistas.

Segundo relatório da Comissão da Verdade e Reconciliação (PERU, 2003), há o relato de um professor e líder sindical do Sindicato Unitário de Trabalhadores na Educação do Peru (SUTEP) que se casou com uma comunista e iniciou as ações do PCP-SL em Accomarca. Lauro recrutava jovens para apoiar o partido usando o medo como argumento.

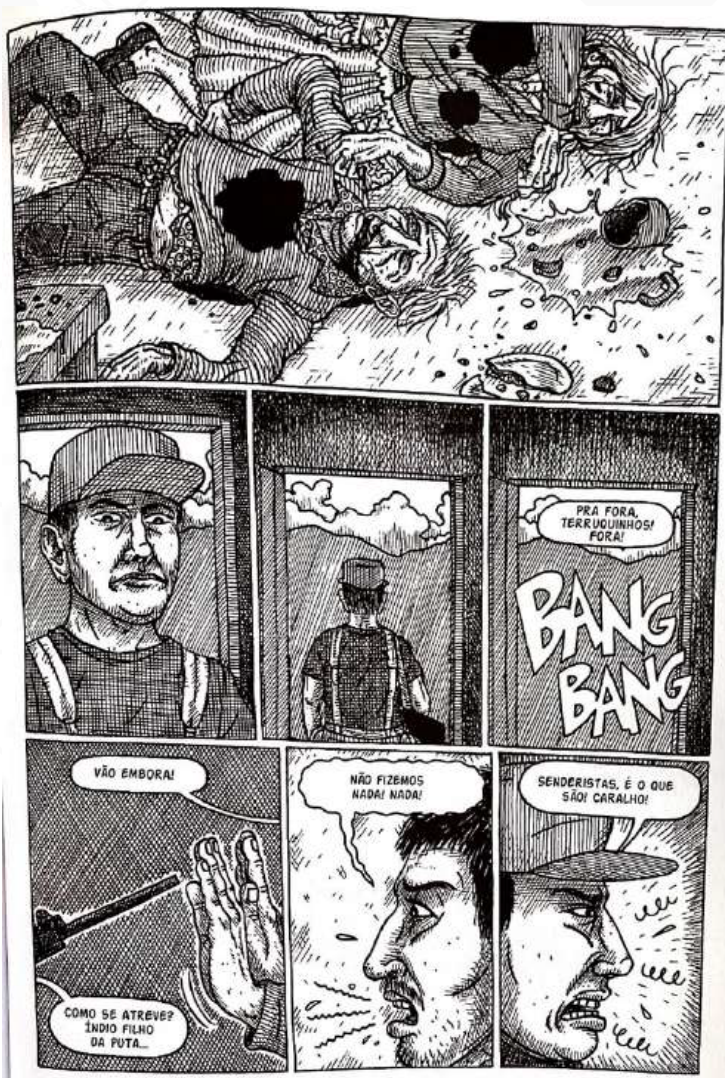
Figura 5 - Sendero Luminoso



Fonte: Cossio; Rossell; Villar (2016, p. 151)

Mulheres, idosos e jovens não são poupados do constrangimento e das agressões que se justificavam na busca da supressão do mal maior e no desmonte de pontos de apoio que estariam a serviço da ação terrorista do Sendero Luminoso. Mesmo sendo apenas suposição, era possível entender a agressividade militar como forma de precaução, por mais absurdo pudesse parecer, como se pode observar na figura 7, onde se reproduz a ação do exército que enxergava nos campesinos e mais humildes a representação do suporte ao Sendero Luminoso.

Figura 6 – Sendero Luminoso



Fonte: Matança de Accomarca (2016, p. 159).

O capítulo Massacre de Aranhua – 20 de abril de 1988/ – Massacre de Paccha – 11 de dezembro de 1989 é o único que dá mais destaque às críticas ao Sendero Luminoso, em particular ao seu líder máximo, Abimael Guzmán. Capturado pela última vez em 1995, junto com parte da cúpula do Sendero Luminoso (SL), Guzmán aparece na HQ como ideólogo, professor universitário de filosofia, representante das ideias do agrupamento, caixa de ressonância de um contorno organizativo que buscava alcançar o poder político e se tornar a força dominante dessa configuração.

Figura 7 – Sendero Luminoso



Fonte: Cossio; Rossell; Villar (2016, p. 160).

Para Degregori (2016), o SL distinguiu-se do restante da esquerda peruana desde 1978, quando decidiu ingressar definitivamente em uma guerra armada sem fim, ao contrário dos demais partidos, que viam a possibilidade de uma transição pacífica para o socialismo. Quanto ao líder Guzmán, considera o perfil social de sua origem e a região onde atuava, expondo contradições desde o movimento de 1969. Assim, houve a decisão deliberada de manter o SL pequeno, apenas com a existência de “quadros políticos” e uso de violência contra as massas, alegando servi-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A HQ Sendero Luminoso por nós analisada foi produzida após o fim do conflito e teve mais detalhes do mesmo retratados graças à extensa pesquisa realizada entre 2001 e 2003 pela Comissão de Verdade e Reconciliação (TRC). Criada para investigar abusos cometidos durante a guerra, esta comissão entrevistou muitas pessoas afetadas pelo conflito, inclusive com relatos televisionados, e realizou uma investigação cuidadosa que revelou e rastreou uma série de histórias de violência, abuso, racismo, e assim por diante.

Seu relatório final não apenas apontou responsabilidades diretas, mas também analisou as causas do conflito. Neste contexto, a HQ Sendero Luminoso faz parte do esforço da criação de uma memória coletiva do conflito, ou seja, dá a conhecer tanto o que foi finalmente conhecido como o que sempre foi conhecido e confortavelmente esquecido.

Analisar a história não é fácil, de um país que não o nosso e através de uma história em quadrinhos menos ainda. Apesar disso, é possível perceber nuances do contexto internacional histórico relatado na HQ, bem como no estudo de Degregori e práticas relatadas no relatório da Comissão da Verdade e Reconciliação. A *historieta* peruana Sendero Luminoso é uma obra de arte ímpar, consegue capturar a essência do sofrimento e da angústia dos mais pobres e humildes, alijados pelo Estado, massacrados por conflitos que não lhes pertenciam. Nas fontes consultadas, a HQ, o livro de Degregori e o relatório da Comissão da Verdade e Reconciliação é possível verificar a disputa pelo poder entre estabelecidos e *outsiders*, ambos existentes no país até hoje e usando da violência como instrumento de afirmação.

A história em quadrinhos por nós aqui analisada se insere em um movimento de resgate de uma memória silenciada por anos no Peru. Nela, os autores deixam claros os interesses de classe e políticos que levaram os peruanos a reprimirem essa história coletiva. Na narrativa dos

autores da obra não existe uma dicotomia e ambos os lados, guerrilheiros e governo, cometeram atrocidades. Esses relatos puderam ser verificados em Degregori e no relatório. Mas aqui também fica patente que a exploração e até mesmo humilhação dos camponeses se deu, principalmente, por ódio de classe e racismo, apresentada no livro de Degregori, publicado no mesmo ano. Infere-se se ambas as obras não tenham sido uma resposta ao largo estudo realizado pela Comissão da Verdade, cujo relatório rendeu nove tomos e cinco fascículos.

O Sendero Luminoso nasceu assim como vários outros grupos paramilitares das Américas do Sul e Central: agregam o sentimento de descontentamento político com a situação posta e apontam em soluções apoiadas em uma leitura de obras de cunho socialista e comunista. No caso peruano apresentado, a principal inspiração se deu pelas ideias do chinês Mao Tse-Tung. Nos anos 1960, Guzmán definiu as bases ideológicas do Sendero e nos 1970 começou ações com o principal objetivo de derrubar as instituições capitalistas peruanas e fazer uma revolução socialista comandada pelos camponeses.

Presos no meio de um tiroteio, literalmente, os *quechuahablantes*, campesinos e habitantes da selva sentiram na pele as consequências da disputa pelo poder político e da luta pela preservação de uma configuração por um lado e na busca por destruí-la ou alterá-la de outro. O Peru carrega ainda hoje esse trauma, em pleno século XXI, representado em dezenas de *historietas* e de outras obras de arte: Tarata: el principio del fin, de Guillermo Figueroa (2016), publicado como encarte do jornal Peru 21; Luchín González, por Juan Acevedo; Confidencias de um senderista, de Luis Baldoceca.

Fazer a comparação entre a HQ, os estudos de Degregori e os relatórios da Comissão da Verdade é um exercício de análise de narrativas históricas em fontes distintas, mas que traduz o sentido de apresentação de versões acerca de um mesmo momento histórico. A HQ ora apresentada não se configura como uma atividade de lazer, não é palatável, os autores se situam num panteão mais elevado da produção da chamada nona arte dos quadrinhos, com maior detalhamento, complexidade, aproximação do jornalismo em quadrinhos, ao lado de nomes como Joe Sacco, Will Eisner e Robert Crumb.

A HQ Sendero Luminoso nos dá a oportunidade de visitar o Peru sem lá ir, ver suas agruras e entender melhor tudo que se passa por lá no século XXI. É uma obra que reflete de maneira borrada toda a configuração que antecedeu ao que agora por lá acontece. Elias e Cossio, Rossell e Villar parece que combinaram aos escreverem suas obras, retratos da

cruza que marcam confrontos pela busca do poder, pela alteração de configurações e realinhamentos dos papéis de estabelecidos e *outsiders* das sociedades do mundo moderno.

REFERÊNCIAS

Al menos cuatro militares heridos dejó enfrentamiento con senderistas en el Vraem. In: *Canaln.pe*. Disponível em: <https://canaln.pe/actualidad/al-menos-cuatro-militares-heridos-dejo-enfrentamiento-senderistas-vra-em-n196390>. Acesso em 4 abr. 2021.

COSSIO, J.; ROSSELL, L.; VILLAR, A. **Sendero Luminoso**: história de uma Guerra suja. São Paulo: Veneta, 2016.

DEGREGORI, C. I. **El surgimiento de Sendero Luminoso**: Ayacucho 1969-1979. Instituto de Estudios Peruanos: Lima, 2016.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. **Introdução a Sociologia**. Portugal: Edições 70, 1980.

_____. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Os Estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma

pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

LUCIONI, M. In: **Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta**, vol 1, no. 4 (diciembre de 2001), pp. 257-264

Peru. Comisión de la Verdad y Reconciliación. **Informe Final**. Lima: CVR, 2003. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/verdade/mundo/peru/index.htm>>. Acesso em 12 abr. 2021.

PINHEIRO, M. S. **À sombra de José Carlos Mariátegui**: socialismo e movimentos políticos de esquerda no Peru (1960-1980). História, v. 28, n. 2, Franca, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000200030&lng=pt&tlng=pt>.
Acesso em 29 mar. 2021.

ROSSI, C. **Militarismo na América Latina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SACCO, J. **Palestina**: uma nação ocupada. São Paulo: Conrad, 2011.

SADOUL, Jacques. **93 ans de BD**. Paris: Editions J'ai lu, 1989.

GT 27

**ALFABETIZAÇÃO
EM CONTEXTO
DE PANDEMIA E
ISOLAMENTO SOCIAL**

MARIA JOSÉ BARBOSA

Coordenação

APRESENTAÇÃO

Este capítulo reúne pesquisas, concluídas ou em andamento e relatos de experiências que reflitam sobre Alfabetização em Contexto de Pandemia e Isolamento Social, na observância do contexto escolar no cenário das aulas remotas e vias digitais. Trabalhos acadêmicos que versam sobre estratégias, limites e possibilidades, da experiência alfabetizadora no espaço/tempo das aulas remotas e do contexto online. A reinvenção da escola, dos seus sentidos e significados em tempos de isolamento social: as interações foram possíveis? Como se deu a troca de conhecimentos e a socialização de aprendizagens? No âmbito da infância, o que podemos avaliar/pensar sobre o ambiente alfabetizador nas vivências virtuais?

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.049

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: (DES) CONSTRUINDO CAMINHOS MEDIANTE O CONTEXTO DE PANDEMIA E ISOLAMENTO SOCIAL

FRANCIÉLIA SARAIVA ALVES RODRIGUES¹
TATIANY DOS SANTOS LIMA²
SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO³

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise sobre o processo de alfabetização e letramento no contexto de pandemia e isolamento social, refletindo os caminhos que foram necessários (des) construir. Com o isolamento social e o fechamento das escolas, criou-se o chamado ensino remoto como alternativa de dar continuidade às aulas suspensas no período pandêmico. Com isso, um novo arsenal educacional se configurou, trazendo consigo muitos desafios. O objetivo deste estudo é compreender como se deu o processo de alfabetização e letramento, nesse novo formato de ensino remoto. Partimos das seguintes indagações: Foi possível alfabetizar as crianças durante a pandemia? Que caminhos e descaminhos o sistema remoto trouxe ao processo de alfabetização e letramento? Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), com uso da pesquisa bibliográfica, baseado em estudos de autores como: Kleyman (2008), Freire (2017), Soares (2020) e Cosson (2021). Também realizamos um estudo de caso com uma turma dos

1 Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará- UECE, autorprincipal: saraiva.rodrigues@aluno.uece.br

2 Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade estadual do Ceará- UECE, coautor1: tatiany.santos@aluno.uece.br

3 Pós-doutora, Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará- UECE, coautor2: sandra.gadelha@uece.br

anos iniciais, de uma escola pública, situada no município de Morada Nova, Ceará. Assim, viabilizamos um importante debate acerca dos principais desafios educacionais em tempos de pandemia, refletindo as lacunas deixadas pelo ensino no formato remoto e apontando o que foi possível ao legado educacional no tocante ao processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Pandemia, Ensino remoto.

1. INTRODUÇÃO

A rápida propagação no planeta da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2), levou a Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020 a classificar como Pandemia o surto desta doença. A Covid-19 foi identificada pela primeira vez em humanos em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em menos de um ano, o número de mortos espalhados pelo mundo, era assustadores. A inexistência de vacinas e medicamentos cientificamente comprovados para, respectivamente, prevenir e tratar a doença levou o mundo a uma crise sanitária sem precedentes.

Medidas de controle e prevenção social foram adotadas como forma de conter a propagação do vírus e conseqüentemente o número de infectados. Dentre estas medidas, estavam as quarentenas e os lockdowns. Fazia-se necessário e urgente o isolamento social para evitar a disseminação em larga escala do novo coronavírus.

Os sistemas de saúde sentiram o impacto, tendo que adaptar diferentes espaços para abrigar o elevado número de pessoas contaminadas que necessitavam de internações nas unidades hospitalares.

Assim como a saúde, os sistemas educativos também sentiram os efeitos da pandemia. Relatório do Banco Mundial mostra que cerca de 1,4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola. Diante desse cenário, diversos países, dentre eles, o Brasil, recorreram à educação à distância (EAD), no formato de ensino remoto emergencial. As diversas formas de transmissão das aulas envolviam desde videoaulas, uso de plataformas com aulas assíncronas e síncronas, programas educativos veiculados por televisão e rádio, dentre outros.

Muitos questionamentos surgiram, em especial ao que diz respeito à implementação das aulas por meios digitais para a educação infantil observada as especificidades dessa faixa etária, cujas interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes do ensino-aprendizagem.

Nos anos iniciais, o ensino remoto trouxe inúmeros desafios e vários debates acerca do processo de alfabetização e letramento foi centro de discussões entre profissionais da área, dentre estes, os profissionais docentes. Para melhor exemplificarmos, começaremos com um breve relato sobre esses conceitos.

Os termos alfabetização e letramento são bastante difundidos no cenário educacional atual. Embora, o processo de alfabetização, historicamente venha sendo estudado há mais tempo, um recorte anterior aos anos 80, nos mostra que mudanças conceituais e metodológicas

ocorreram principalmente em torno dos métodos (sintéticos/analíticos), mesmo que em ambos os casos prevaleça o mesmo objetivo, o domínio do sistema de escrita alfabético.

Com o surgimento a partir dos anos 80, da Psicogênese da Língua Escrita, difundida, sobretudo, com a abordagem construtivista de Emília Ferreiro, mudanças significativas ocorreram na área da alfabetização. Novas concepções do processo de aprendizagem surgiram, distinguindo-se a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas efetivas de leitura e escrita. O foco passa então para o processo em que a criança constrói o sistema de representação dos sons da fala por meio dos sinais gráficos, tornando-se alfabética. A ênfase volta-se para a importância das interações com práticas sociais diversas de leitura e escrita, culminando com o que posteriormente, conceituou-se de letramento. Diversas críticas surgiram ao construtivismo, principalmente pela postura no âmbito educacional de tornar as práticas de leitura e escrita, letramento, preponderantes às atividades de alfabetização.

Porém, não cabe aqui fazer esta análise, e sim contextualizar tanto o conceito de alfabetização, como letramento com o objetivo de compreender como as crianças são alfabetizadas, dentro de uma perspectiva mais ampla, entendendo esses termos como partes indivisíveis de um mesmo processo.

Assim, alfabetização e letramento são processos distintos, porém são interdependentes.

Segundo Soares (2020):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e lingüísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

Diversos autores dialogam a respeito desses conceitos. Dentre eles, Kleiman (2008), define letramento como conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita como sistema simbólico, em contextos e objetivos específicos. Para Tfouni (2017), o processo de alfabetização não se finda,

uma vez que a sociedade está em constante mudança e isso pressupõe mudanças na instrução formal. Paulo Freire alarga a visão de alfabetização, concebendo-a numa visão mais ampla. Para ele, “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 2017, p. 10).

Diante do exposto, este trabalho busca compreender como se deu o processo de alfabetização e letramento diante do contexto de pandemia e isolamento social, com base no ensino remoto. Inúmeros questionamentos nos impulsionaram, principalmente no que tange ao trabalho do professor alfabetizador e aos resultados alcançados. Assim, indagamos: Foi possível alfabetizar e envolver as crianças em práticas sociais de escrita durante a pandemia? Que caminhos foram necessários (des) construir no tocante ao processo de alfabetização e letramento, levando em conta o ensino remoto?

O presente estudo mostra-se relevante diante da iniciativa de entender como se estruturou o novo cenário educacional, especificamente a alfabetização/letramento, como práticas de interações sociais, mediante o cerceamento do convívio social, ocasionado pela pandemia do COVID-19. Além de proporcionar um debate acerca das novas condições de trabalho do professor alfabetizador que precisou se reinventar e buscar alternativas para ministrar suas aulas. E ainda, discutir novas propostas e recomposições de ensino que possam contribuir para sanar as lacunas deixadas pelo ensino remoto durante o período pandêmico.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e pautado num Estudo de Caso com uma turma dos anos iniciais de uma escola pública do município de Morada Nova – Ce. Coletamos dados por meio de questionário, aplicado através do Google Forms a professora alfabetizadora, como também uma das mães dos alunos da turma em estudo.

Pelas discussões abordadas, vimos que um grande número de crianças não teve acesso ao ensino escolar durante o período da pandemia, dada as condições diversas: falta de equipamentos tecnológicos, conexão com internet, pouca compreensão dos meios e propostas de ensino online.

Desafios imensos também por parte dos professores alfabetizadores que tiveram que lidar com o novo formato de ensino culminaram com dificuldades de acesso, conhecimento para manusear as plataformas e mídias tecnológicas.

Disto depreendeu-se a ineficácia do ensino remoto, como alternativa de continuar as aulas no contexto do isolamento social, imposto pela pandemia do COVID-19.

Fica evidente, diante deste cenário, quanto à escola pública brasileira não está preparada para enfrentar um momento de crise como este, trazendo reflexões diversas no tocante a necessidade de políticas por parte do poder público, voltadas à produção de conhecimento, à melhoria da formação docente, à redução das desigualdades sociais e à democratização do ensino.

É notório que o pós-pandemia trará mudanças profundas na educação, principalmente ao que concerne ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), mas por outro lado, amplia as desigualdades de acesso a essas tecnologias por parte dos alunos. O debate é para uma escola que precisa se firmar num contexto de (re) existência diante da precariedade do ensino remoto, em especial o público, com tantos retrocessos e desvalorização docente.

METODOLOGIA

O presente estudo segue uma abordagem qualitativa, caracterizando-se por apresentar aspectos da realidade relacionados ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p. 14), observando-se e analisando as informações de maneira indutiva. Nos propomos a um estudo de natureza teórica, por meio da pesquisa bibliográfica, voltados a levantamento de dados conceituais e fontes teóricas. Segundo Lakatos e Marconi (2010):

A pesquisa bibliográfica [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debate que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 166).

Também realizamos um Estudo de Caso, com base na investigação de uma turma dos anos iniciais, de uma escola pública, situada no Município de Morada Nova- Ceará, a fim de levantar hipóteses válidas que venham consolidar as construções teóricas suscitadas pelos sujeitos participantes.

A coleta de dados foi realizada mediante aplicação de questionário para a professora da referida turma, através do Google Forms, com perguntas abertas, relacionadas à temática em estudo.

A análise dos dados pauta-se no entendimento da singularidade dos fenômenos, com base interpretativa dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Ensino remoto: potencialização das desigualdades educacionais

O ensino remoto mediado por plataformas tecnológicas, aparelhos celulares, rádio, televisão vem sendo amplamente propagada como meio de construir uma educação em meio à crise sanitária, causada pela pandemia. Muitos estudos mostram que a era tecnológica veio para ficar e fazer parte da nova realidade pós-pandemia. Contudo faz-se necessário observarmos como está sendo gerido o direito constitucional à educação.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), garante que a educação é direito de todos (Art. 205, *caput*) e ressalta como um dos seus princípios: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (Artigo 206, Inciso I).

Porém, o que se tem evidenciado é uma acentuada desigualdade histórica, estrutural e educacional no nosso país. O ensino mediado por tecnologias digitais tem contribuído para revelar as diferentes realidades de estudantes, da escola pública, aumentando ainda mais essas desigualdades. Com isso, a negação do direito à educação, bem como a permanência e o acesso a mesma, corroboram para a perpetuação de uma sociedade injusta e antidemocrática.

Observar o entorno em que essas aulas remotas circunscrevem-se é primordial para entendermos o panorama educacional. Muitos estudantes tiveram familiares doentes, em alguns casos, perdas de parentes, assim como conviveram com a fome, o desemprego dos pais, a insegurança física e mental, entre outros. Vemos que o problema vai além das condições de ter dinheiro ou não para comprar um pacote de dados para acessar às aulas remotas.

A crise sanitária acelerou ainda mais o estado de extrema pobreza econômica vivida por milhares de estudantes, que em muitos casos dependiam da merenda escolar como garantia de refeição diária. Somado a isso, agravaram-se ainda mais a precariedade aos sistemas de saúde, moradia, trabalho, saneamento básico, etc.

É salutar dizer que a maior parte dos estudantes brasileiros, principalmente os mais pobres e vulneráveis, não tiveram acesso ao ensino remoto, afirmando a estrutura massificadora e marginalizada de uma parcela da sociedade excluída.

Essa situação gera quadros ainda mais agravantes de vulnerabilidade social, excepcionalmente impostas pelas barreiras criadas ao direito de acesso e à permanência na escola.

Cabe salientar que compartilhamos do pensamento de Saviane e Galvão (2021) de que a adesão ao ensino remoto é uma opção política que se consolida numa narrativa falaciosa pela qual não se tinha outra alternativa. Conforme expressa o autor:

Empurradas para um suposto beco sem saída, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas, e devemos admitir, o avanço do neoprodutivismo e suas variantes [...], desde a década de 1990, em muito contribuiu para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Por isso, buscamos demonstrar que a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política. (SAVIANE; GALVÃO, 2021, p. 38)

O contexto da pandemia só evidencia ainda mais o desmonte da educação pública que há anos luta pela democratização do ensino numa sociedade marcada pelo projeto de educação elitista, segregário e excludente.

É necessário contestar o pensamento que tenta naturalizar as desigualdades educacionais. Pensamento esse, carregado de preconceitos de inferioridade e descaso com a instrução e educação de maneira geral ao educandos das classes menos favorecidas.

A exclusão digital é apenas uma faceta dentro da amplitude de negação e cerceamento de direitos à educação de qualidade que respeite e oriente seus educandos a tornarem-se sujeitos históricos atuantes na sociedade.

É visível diante desse contexto educacional a falta de investimento em políticas públicas que atenda as necessidades educacionais da maioria dos estudantes. A ausência dessas políticas culmina cada vez mais com o aumento da exclusão digital, potencializada pelo ensino remoto, além de inviabilizar o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Reiteramos que devemos construir um pensamento digno de luta por melhorias educacionais, sustentada pela lógica de um projeto educacional democrático, emancipatório e de inclusão social.

3.2 Estudo de Caso: um olhar para a realidade

Com base no resultado do Estudo de Caso realizado por meio de questionário via Google Forms a professora (com formação em Pedagogia), como também a uma mãe de aluno, dos anos iniciais, de uma escola pública situada no município de Morada Nova - Ce, tecemos algumas discussões no tocante ao processo de alfabetização e letramento no contexto de isolamento social, ocasionado pela pandemia.

Ao ser indagada sobre os caminhos que foram necessários construir e também desconstruir em relação ao ensino remoto, a professora teceu o seguinte comentário:

“Nós professores tivemos que nos reinventar. Primeiro, entendermos a nossa pouca ou quase nenhuma capacidade de darmos aula pela tela, muitas vezes pelo celular. Depois, compreendermos o devido esforço que teríamos que fazer para encontrarmos metodologias eficientes para fazer primeiro nossos alunos assistirem às aulas e, ainda, apreender o conteúdo abordado. Algo praticamente impossível de acontecer”.

Pela fala da professora observamos que o ensino remoto é uma ferramenta metodológica pouco conhecida e mesmo inutilizável até o momento. Um olhar com certa estranheza, como podemos depreender pela quase incapacidade de ministrar aula pela tela, referindo-se aos equipamentos tecnológicos. Vimos aqui, por outro lado, a capacidade reiterada pela professora da necessidade de reinventar-se, rompendo com os limites da aula presencial para adentrar ao mundo das telas, ou seja, da era tecnológica. Novos caminhos foram construídos, na busca de metodologias eficientes, diferentes das habituais em sala de aula presencialmente. Caminhos antes percorridos, pelo chão da escola, agora são desconstruídos para abrigar a sala virtual. Um mundo de incerteza em relação ao novo.

Ao ser indagada sobre os desafios enfrentados durante a pandemia como professora alfabetizadora, relatou:

“Muitos foram os desafios. Falta de ferramentas tecnológicas para nós professores e principalmente para os nossos alunos; Falta de conexão com a internet, a maioria dos alunos não tinham; A falta de interação dos alunos nas atividades propostas; pouquíssimos alunos presentes nas aulas e tantas outras”.

Percebemos que a ausência de interação nas aulas virtuais, seja motivada pela falta de internet ou pelo não envolvimento por esse tipo

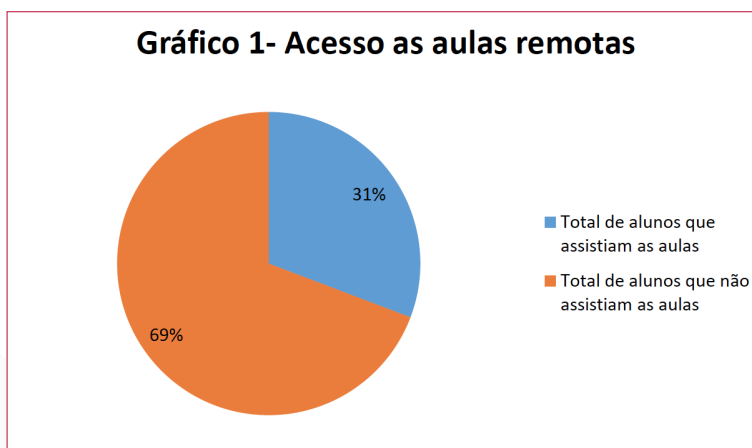
de aula, ocasionou o esvaziamento dos alunos nas aulas e dessa maneira não houve, ou quando houve, mas de forma bem reduzida, a interação entre alunos e professora. Daí, nota-se que as práticas de alfabetização e letramento ficaram prejudicadas ou praticamente ineficientes, uma vez que esses alunos não assistiram e não interagiram de modo contínuo durante as aulas remotas. Sabemos que a imersão da criança em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papéis centrais ocorre mesmo antes de sua entrada na escola, por meio das experiências com a língua escrita, seja em contextos sociocultural, como também familiar. (SOARES, 2020).

Porém, é pela interação entre os processos de aprendizagem mediada pelo ensino sistematizado, em contexto escolar, que a criança vai se apropriando do sistema de escrita alfabética, ou seja, do princípio alfabético. Nas palavras de Soares (2020):

É pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras- apropria-se, então, do princípio alfabético. (SOARES, 2020, p. 51).

Outrora, o contato dessas crianças com textos escritos ou de veiculação social, ficou cada vez mais ineficiente, pois a maioria não dispõe de acervo em casa ou ainda não convivem com pessoas que tenham hábitos de leitura diária. Nota-se, portanto, um distanciamento em relação ao processo de alfabetização/letramento durante o período de pandemia, onde o meio principal de veiculação das aulas era o ensino remoto, culminando com a inacessibilidade dos alunos a essas aulas.

Com base nas informações da professora, que nos relatou que na sua turma havia 26 alunos, com faixa etária entre 6 e 7 anos, crianças de famílias com dificuldades econômicas, tecnológica e estrutural, um pequeno número de crianças participavam das aulas remotas. Destas, apenas oito crianças acessavam as aulas remotas de forma contínua. Como podemos observar no gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe salientar, que algumas crianças por não terem acesso a plataforma de ensino, pelos motivos já relatados anteriormente, levavam blocos de atividades direcionadas para resolverem em casa e depois serem entregues como meio de garantir a permanência dos estudos. Porém, eram poucos os casos em que a família devolvia as atividades ou ainda davam a assistência necessária ao desenvolvimento satisfatório destas atividades.

Diante da observação acima, nos veio a propósito, o seguinte questionamento à professora alfabetizadora: Foi possível alfabetizar/letrar as crianças através do ensino remoto, durante a pandemia? Ao que ela respondeu:

“Na minha opinião, não foi possível de forma nenhuma”.

Como visto pelo exposto, a dificuldade de acesso pelas crianças as aulas remotas foi um dos problemas mais vigentes ao ensino escolar, em tempos de pandemia. E esse fator veio corroborar para que mais da metade da turma, um percentual expressivo, 69%, no caso da turma em estudo, ficasse sem estudar durante esse período. Precisamos frisar, que essas crianças ficaram praticamente dois anos sem estudar, sem acesso a material concreto de escrita e leitura que fosse de fato mediado por práticas pedagógicas por um(a) professor(a) alfabetizador(a). Não é preciso dizer que esse fato gera inúmeras lacunas, como por exemplo, emocionais, afetivas, sociais e cognitivas na vida dessas crianças.

As diversas etapas de aprendizagem do sistema alfabético, bem como o letramento, enquanto processos indissociáveis, requerem

práticas constantes de construção do conhecimento e nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental. Soares (2020) nos mostra que:

[...] a criança, em função de seu contexto sociocultural, traz para a escola conhecimentos prévios sobre a escrita e seus usos, vai elaborando progressivamente concepções sobre o sistema alfabético, precisa desenvolver, para essa elaboração, consciência fonológica e fonêmica, conhecimento das letras, e se apropria do princípio alfabético e dos usos da língua escrita no ritmo de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, sob uma orientação que compreenda como ela aprende, como evolui a interação entre ela e o sistema alfabético, na totalidade do processo de aprendizagem da língua escrita que envolve não só a apropriação do sistema alfabético, mas também a compreensão dos usos desse sistema: a leitura, a interpretação e produção de textos- o letramento. (SOARES, 2020, p. 288).

Desse modo, para que tenhamos uma criança leitora e produtora de textos, é preciso orientá-la no percurso desse caminho. Uma aprendizagem focada na criança: “como a criança aprende, para orientar como vou ensinar”. (SOARES, 2020, p. 290).

Aqui cabe tecer um breve comentário sobre a importância do papel do professor, principal elo de articulação do ensino remoto e mola propulsora de mediação da aprendizagem leitora e de produção da escrita. Sobre o papel dos docentes, frente ao contexto de transformações, Libâneo (2011), afirma que estes:

[...] assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

Reiteramos que a pandemia do COVID-19 trouxe inúmeras transformações, dentre elas, socioemocionais, educacionais, afetivas, econômicas, tecnológicas, etc, as quais interferem na aprendizagem e no desenvolvimento das nossas crianças. E o professor precisa de um novo olhar diante

de todas essas transformações, olhar esse, crítico e ao mesmo tempo acolhedor, para que possa propiciar uma aprendizagem significativa.

Não obstante, a tudo isso o ensino remoto revela a desigualdade de acesso às tecnologias, evidenciando quão grande é a exclusão por parte de uma parcela da sociedade. Não dispor de meios e recursos para acompanhar as aulas ou ter que dividir o mesmo aparelho, na maioria das vezes um celular, com os irmãos, foi a realidade da maioria das crianças observadas neste estudo. Quando tinha um aparelho precisava alternar os dias de estudo com os irmãos. Ao nos responder sobre o que mais dificultou o acesso dos filhos às aulas, uma mãe discorreu:

“Primeiro eu só tenho um celular. Aí quando chega a hora da aula não dá pra assisti porque os meninos estuda no mesmo horário. Aí eu dava pro mais velho porque era mais difícil e o outro ficava sem ver a aula. Depois a internet é fraca e também o celular trava muito”.

Conversamos com os respondentes (professora e mãe de aluno) sobre o tempo/rotina destinado(a) as aulas remotas e como eram organizados os espaços em casa para esse momento. A professora relatou que:

“O tempo era reduzido para não tornar a aula muito cansativa para a criança que precisava ficar diante das telas. Em casa, preparei um espaço com lousa e alguns materiais expostos ao fundo. Mas mesmo com as aulas reduzidas, minha rotina era exaustiva, tive de ir na casa de alguns, com consentimento da família, pois tinha muita dificuldade, sem falar que a todo momento, os pais mandavam mensagem pelo whatsapp perguntando sobre as tarefas e outras dúvidas”.

Já uma mãe falou:

“O tempo era mais ou menos uma hora e meia, quando dava certo entrar na aula. Tinha as tarefas para fazer também, mas as vezes não ficava até o final. Assistia a aula na sala ou no quarto e nem sempre dava pra mim vê porque tinha as obrigações para fazer em casa”.

Vimos que a rotina foi modificada com as aulas remotas. Principalmente para o docente, pois como a professora relatou acima, ficava à disposição da família da criança para dar assistência e sanar possíveis dúvidas. A falta de espaço apropriado em casa para as crianças assistirem às aulas remotas também dificultou esse processo, pois ficava em espaços diferentes, em muitos casos sem privacidade, com as pessoas transitando de um cômodo a outro, dificultando a concentração da criança. Acreditamos que o espaço é o terceiro alfabetizador, um

ambiente rico de interações e aprendizagens, e portanto, fundamental no processo de alfabetização e letramento. Na realidade percorrida, percebemos a ausência deste espaço, o que dificultou ainda mais a inserção das crianças ao mundo letrado. Outro fator muito pertinente era o fato de que a criança, em muitos casos, acompanhava as aulas sozinha, sem o apoio de um adulto, pois como a mãe disse no relato, precisava cuidar da casa e, a criança, sozinha, tinha que dar conta de manusear o dispositivo que usava para a aula, como também seguir os comandos da professora e utilizar os materiais usados pela professora na aula, como livros e outros materiais concretos, como recurso pedagógico usado nas aulas. O que poderia ser visto como tomada de iniciativa e desenvolvimento da autonomia, acaba na verdade, desestruturando a organização do pensamento da criança e gerando uma série de estresse por não conseguir de fato gerenciar as informações e acompanhar o raciocínio da professora naquele momento.

Foi oportuno nesse momento, indagarmos tanto à professora como a uma mãe de aluno, sobre como se sentiram durante as aulas remotas, tomando em conta o contexto geral experienciado pela pandemia do COVID-19. A professora comentou:

“ Me senti muito sobrecarregada. Primeiro porque não tinha experiência com aula remota. Além disso não tinha o suporte que era necessário. Preparava uma aula e na hora quase ninguém entrava para assistir. Ainda tinha que conviver com toda insegurança dessa doença que causava ansiedade quanto ao futuro”.

A mãe de um aluno da turma relatou:

“ Fiquei muito sobrecarregada, pois além de ter que dar de conta das obrigações de casa, precisava prestar atenção se o filho tava estudando, se tava acompanhando direitinho, tinha que dá suporte pra ele. Também passei por perdas devido essa doença com meu pai. Aqui em casa todo mundo adoeceu, foi muito difícil e chegou uma hora que eu não tinha mais cabeça pra colocar meu filho pra assistir aula. Fiquei vários dias em choque e ansiosa e meu filho também. Acho que o momento não dava mais para ter aula. Na minha cabeça estava tudo confuso. Só queria que tudo isso passasse logo”.

Percebemos pelos relatos acima como foi conflitante esse momento. Perdas, pessoas doentes, medo, incertezas quanto ao futuro, ansiedade, cobranças, um misto de pesadelos internos e externos. Parece que na cabeça da mãe, o momento não era mais nem de ter aula, mas

de sobreviver mesmo. Momento de resistir a tudo que amedrontava e matava. Além da COVID-19, outras doenças se somaram, trazendo inúmeros traumas, problemas psicológicos, síndrome do pânico, dentre outras. E diante de tudo isso, a cobrança pela permanência das crianças nas aulas. Talvez por um lado a busca da maturidade das nossas crianças ante tudo isso. O ensino formal que permeou durante a pandemia por meio das aulas remotas, abarcou todo esse contexto. Seria conveniente exigirmos que nossas crianças fossem alfabetizadas/letradas mediante tantos conflitos? A educação terá que descortinar muitos desses dilemas por muitos anos pela frente, não apenas no âmbito tecnológico, mas principalmente de reintegração social, emocional, afetiva e de auto afirmação do sujeito.

A escola além de reprodutora de conhecimento, precisa refletir aspectos da cultura, da sociedade, das experiências e das lutas sociais de uma comunidade. Interagir com o momento histórico e ainda propor mudanças significativas. Subirats (2003) afirma que:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidades de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. (SUBIRATS, 2003, p. 76).

Sobre a questão da escola oferecer algum suporte, na fala de ambas (professora e mãe de aluno), reportaram aos aspectos tecnológicos, ao que disseram não ter tido suporte por parte da escola, especialmente no que se refere ao aparato tecnológico.

Reconhecemos a importância da escola neste momento como propulsora do conhecimento, bem como da sua relevância na formação integral das nossas crianças. Sabemos que muitas questões ainda demandam uma reflexão mais aguçada e um olhar mais atento quanto a promoção de um ensino de qualidade com igualdade e condições de acesso para todos. É papel da escola gerir o ensino em meio a todos esses conflitos, sem ignorá-los, pois não educa aquele que ignora o momento

em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. Gadotti (2001).

Ademais a escola é responsável por instigar a curiosidade e a criticidade de seus educandos, considerando-os como sujeitos ativos, tanto do processo de conhecimento, como sujeitos humanos, inscritos numa sociedade em constante mutação. Concordamos com Freire (2014) ao afirmar:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amaciá-la ou domesticá-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 2014, p. 121).

Quanto mais capaz for de se firmar como sujeito que pode aprender, tanto maior será o desempenho e a capacidade que o educando terá para construir sua própria prática cognoscitiva, atuando na sociedade como sujeito crítico, de sonhos e possibilidades rumo ao devir emancipatório.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista, o objetivo do presente artigo, verificou-se serem escassos o processo de alfabetização e letramento no contexto de pandemia e isolamento social. Sobre os métodos de ensino e aprendizagem utilizados nesse contexto, identificou-se uma defasagem no uso dos mesmos, visto que para o desenvolvimento das crianças inseridas nessa conjuntura, seriam necessárias práticas sociais, as quais no ensino remoto não corresponderam ao esperado.

Mediante a análise reflexiva considerou-se que o uso do ensino remoto como estratégia para salvar o ano letivo, relaciona-se de forma desconhecida e desafiadora para a didática do docente. Sobre os resultados escolares dos alunos, não puderam promover um controle no processo de aprendizagem, pois as aulas por telas eram cansativas e por consequência, o tempo das mesmas eram suprimidas, deixando a cargo

das famílias a continuidade desse aprendizado por atividades a serem desenvolvidas para sistematizar o reduzido momento com a professora. Alguns resultados transpareceram que, por vezes, houve várias tentativas de construir ou (des)construir essa caminhada das lacunas deixadas pelo ensino no formato remoto e que não foi possível salvar totalmente o processo de alfabetização e letramento das crianças inseridas nesse contexto.

Quanto ao suporte da escola para com os professores, diante do estudo de caso ficou notório a falta do mesmo, decorrer essa categoria das políticas públicas que envolvem essa realidade em que a educação brasileira enfrenta, demanda um aprofundamento teórico, que seria para outro momento, mas necessário para compreendermos as interrupções que permeiam o ensino.

Por fim, diante do relato, postula-se que novas pesquisas possam ser desenvolvidas sobre a temática, tendo em vista, não apenas a defasagem que ocorreu com o novo formato de ensino, mas principalmente as consequências deixadas por esse período e qual é o papel desempenhado pelas políticas públicas diante desse contexto social, sobretudo o leque de aspectos que atingiram aos discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

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

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SUBIRATS, J. "**Educação: responsabilidade social e identidade comunitária**". In: GÓMEZ-GRANELL & VILA (org.). A cidade como projeto educativo. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-83.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução a Pedagogia do Conflito**. 12 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

POLÍTICAS educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?, 2 abr. 2020. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICASEDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COMO-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Caroline. **Educação na Pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. Caderno Universidade & Sociedade, ANDES-SN. Rio de Janeiro, Ano XXXI, n. 67, 2021.

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.050

AS RESTRIÇÕES E POSSIBILIDADES CURRICULARES COM ÊNFASE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA – CEARÁ

MORGANA TIMBÓ LIMA¹
SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA²
DÁVILLO DE LIMA FERREIRA³

RESUMO

A emergência sanitária ocasionada pela pandemia do novo coronavírus demandou, para dirimir seus índices de contágio, períodos de isolamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Essas medidas necessárias influenciaram a dinâmica do processo de ensino das escolas, aderindo ao ensino remoto emergencial. A mudança da rotina de trabalho dos professores e as particularidades do ensino da Língua Portuguesa, fundamental para o pleno exercício das crianças na sociedade, puseram em evidência uma ampla gama de questões que precisariam ser acompanhadas na proposta curricular para que as práticas fossem bem sucedidas. O presente artigo tem como objetivo descrever o papel do professor como sujeito e como profissional, dentro do contexto pandêmico e do ensino remoto emergencial, e como este reverbera na composição do currículo possível

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, morganatimbo@alu.ufc.br;
- 2 Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, sahmaroni.rodrigues@uece.br;
- 3 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Ceará - UFC, davillodelima@hotmail.com;

e no ensino da Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos adotados para tal fim consistiram em uma pesquisa bibliográfica, considerando autores que narram sobre a dimensão histórico-política da sociedade e do ensino da língua portuguesa, e uma pesquisa em campo de caráter analítico em uma Escola Municipal em Fortaleza. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa em campo possibilitaram a devida compreensão do currículo possível e fundamentaram a implementação de práticas na turma de 3º ano, também relatada nesta obra. A partir deste estudo, pode-se concluir que, apesar das possibilidades apresentadas pelas tecnologias, o trabalho docente sofreu duras restrições. As fundamentações teóricas da prática auxiliam os docentes a resguardar qualidade para o processo de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Currículo, Coronavírus, Ensino de Linguagem, Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

Seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), para conter a pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, o Brasil, assim como diversos países, encontra-se na situação atual de isolamento social há um ano. Diante dessa nova realidade social imposta pelo vírus, o sistema educacional precisou se reinventar e adotar atividades remotas que possibilitasse a continuação do ano letivo. Diante desse cenário, este relatório é referente ao acompanhamento, observação e participação online, síncrona e assíncrona na turma de 3º série do Ensino Fundamental da Escola EMPCP, localizada na cidade de Fortaleza do estado do Ceará. O acompanhamento foi realizado durante o semestre de 2021.1, sendo para os alunos o terceiro semestre de atividades remotas e, o primeiro na série 3ºano do Ensino Fundamental.

A quarentena é sempre um momento de visibilidade ainda mais nítida do que a sociedade tenta tornar invisível, a fragilidade existente no ser humano, principalmente para grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, seja ela de qualquer categoria (SANTOS, 2020). Com essa realidade de isolamento total e parcial durante a disciplina, não tornou-se possível a visita física no espaços da EMPCP, que localiza-se no bairro periférico da cidade lócus da pesquisa, onde pode-se analisar, a partir de relatos do professor acerca do contexto social pré-pandemia e no atual estado que, a situação dos alunos e seus familiares, assim como os demais moradores da comunidade, em sua maioria encontram-se em estado de vulnerabilidade, como colocado por Santos (2020), essas pessoas habitam a cidade, mas são abastadas dos direitos básicos dos seres humanos que ali pertencem, estando em espaços desurbanizados, com escassez de água, energia elétrica, saneamento básico e até alimento.

A atuação docente nesse cenário ganhou um novo rumo, as atividades e metodologias aplicadas no contexto presencial precisaram passar por reformulações, impactando na vida de famílias, alunos e professores, trazendo outro significado para a relação do ensino e aprendizagem. No presente relatório será abordado a visão crítica analítica acerca das considerações observadas em campo contemplando, como objetivo geral, descrever o papel do professor como sujeito e como profissional, dentro do contexto pandêmico e do ensino remoto emergencial, e como este reverbera na composição do currículo possível no ensino da Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental, e, para atendê-lo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Perceber a dimensão política envolvida na atuação pedagógica; Listar as superações e os prejuízos

advindos das consequências da pandemia para o ambiente educacional, de acordo com o que foi observado na turma acompanhada; Relatar a experiência da condução de uma aula virtual no ensino de Língua Portuguesa no terceiro ano do ensino fundamental.

Em primeira instância, concluímos que existe um comprometimento do professor quanto à educação dos alunos, com a verdadeira intenção pedagógica de propiciar momentos de aprendizados significativos, deixando os alunos sempre no centro do processo de aprendizagem. Nessa realidade, o maior desafio dá-se pela ausência de parte da turma, que pela indiferença do governo em estabelecer medidas para garantir a participação e acesso desses alunos a ferramentas e recursos que garantam a participação, acabam permitindo um cenário no qual os menos favorecidos economicamente, que encontram-se em estado de vulnerabilidade social, não consigam participar da aula e assim dar continuidade ao processo de aprendizagem remota.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta produção, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica, entre estes, autores de produções notórias que eram pertinentes à temática proposta como Faceira (2000), Silva (2005), Facci (2004), que possuem produções que dialogam com o viés sociopolítico que a escola está inserida; também são utilizados autores como Marcuschi (*in* DIONÍSIO; BEZERRA, 2001) e Solé (1998), que problematizam o ensino da Língua Portuguesa e suas dimensões.

No segundo momento, na realidade de pesquisa em campo com abordagem analítica no acompanhamento, observação e participação da rotina de ensino remoto na 3ª série do ensino fundamental da EMPCP. Durante o desenvolvimento da pesquisa nos foi oportunizado estarmos presentes no grupo do whatsapp com as famílias e acompanhar aulas do professor D., através da plataforma meet. Em ambos ambientes foi realizada uma observação correspondente ao método de observação participativa, onde a finalidade da nossa presença é participada aos presentes do meio (GIL, 2002).

Foi desenvolvido um instrumental para a realização de uma entrevista semi-estruturada com o docente responsável pela turma de 3º ano, onde os dados coletados, juntamente com as observações realizadas, compuseram um diário de campo, onde nesta produção é participada as informações que ele contém. Para apresentar o contexto ao qual esta pesquisa se insere, os próximos tópicos trazem informações sobre

a instituição e informações sobre o docente cuja ação é sujeita desta pesquisa.

2.1 Caracterização do sujeito

O professor D, cuja atuação é sujeito desta pesquisa, conta com onze anos de carreira docente, sendo, no início de sua carreira, assumia disciplinas de inglês no ensino médio de instituições particulares e ingressou em 2016, como Pedagogo, para ensinar os alunos do Ensino Fundamental. O professor já lecionou em todas as séries do Ensino Fundamental anos iniciais, em todas as funções, onde na prefeitura divide-se a política de regência como: Professor regente A (PRA), o professor que concentra maior carga horária em determinada turma, restringindo sua atuação somente a aquela turma, e professor regente B (PRB), que assume o restante da carga horária da referida turma e atua em outras turmas.

Atualmente D. atua como PRA da turma de terceiro ano do Ensino Fundamental da escola EMPCP, tanto no turno da manhã, com 28 alunos, como o da tarde, com 24 alunos. Em parte do período de Pandemia, o docente relatou a necessidade de assumir mais alunos, advindos de uma turma que não formou quórum de alunos necessários para compor uma sala, problema que aumentava a carga de trabalho, mas que foi resolvido posteriormente, onde ele continuou trabalhando com a quantidade de discentes apontada.

Em virtude do ensino remoto, o professor D. atua em um horário fixo nas segundas e terças, utilizando a plataforma meet do Google, para dar as aulas planejadas para os alunos e na quarta feira aplica uma aula assíncrona, onde ele propõe as atividades para os alunos no grupo do whatsapp. Nas quintas feiras, os docentes responsáveis pela disciplina de matemática da turma do professor D. assumem o encontro pela plataforma meet, e, por fim, nas sextas é reservado o horário para as devolutivas, para as famílias enviarem as atividades realizadas pelas crianças.

O professor participante deste estudo dispõe das quintas feiras para fazer o seu planejamento mas, empiricamente, além das quintas feiras, o docente utiliza boa parte do tempo disponível entre as atividades narradas para compor os planejamentos das aulas, produzir material mais acessível para os alunos, realizar correção das atividades, participar de reuniões do corpo docente da instituição, entre outras demandas. O contexto pandêmico agregou novas necessidades para a atuação do profissional, demandando mais tempo para fazê-las do que presencialmente.

Também está dentro das funções do professor D. ocupar o lugar de vice-presidente do conselho escolar da instituição ao qual ele atua, lhe cabendo deliberar sobre questões do âmbito financeiro da escola.

O professor D. também atua, no presente momento, na função de diretor no sindicato dos professores de Fortaleza. Durante o período de aplicação da pesquisa, os docentes da rede municipal refletiam sobre a possibilidade de greve e vivenciaram algumas paralisações de suas atividades em forma de protesto por conta dos precários subsídios ao trabalho docente e ameaças aos direitos dos professores.

2.2 Caracterização da instituição

A escola EMPCP atende todo o público da educação infantil e todo o Ensino Fundamental anos iniciais, sendo quinze turmas só de ensino fundamental no ano letivo de 2021 e somando, na totalidade, quinhentos alunos na instituição. O núcleo gestor é composto por três funcionárias, sendo atribuídas a elas os cargos de diretora, coordenadora e secretária, que orientam, em média, a atividade de trinta professores.

O financiamento da instituição, como é vinculada ao município, recebe insumos através dos recursos do município e da federação. O recurso municipal é pago em duas parcelas, e o recurso federal diz respeito ao Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que é encaminhado aos cofres da prefeitura e repassado para as escolas, ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e, também, ao Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A escola também conta com o projeto Mais Educação, que é fruto da articulação do âmbito federal e municipal, e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que também advém desta articulação, e o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), que é de fomento exclusivo municipal e reverte o investimento parcialmente em custeio, materiais da rotina escolar, e parcialmente para bens de capital, como computadores, ar-condicionado, e, por fim, pode ser utilizado para reparos necessários (SOUSA; VIDAL; VIEIRA, 2020).

A escola conta com apenas dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, apenas um bebedouro, não há quadra poliesportiva e, recentemente, através de solicitações dos professores em virtude da pandemia foram instaladas três pias na entrada do colégio.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa adota a compreensão de aprendizagem narrada por Vygotsky através da psicologia histórico-cultural (FACCI, 2004), que tem base marxista. A compreensão da aprendizagem pela perspectiva sociohistórica demanda a análise sociológica Marxista que observa que a história é movida pela luta de classes. Esse predomínio de uma representação sobre a outra através da história ocasionou uma distorção sobre a forma em que os homens concebiam a relação do mundo material e com o mundo das ideias. Sendo o trabalho considerado a relação do homem com a natureza que o cerca, e também com os outros homens, esta atividade foi diretamente afetada por tais distorções. A subjugação de uma classe determinada para trabalhar para outra, reverberou nas desigualdades sociais sustentadas pelo sistema neoliberal nos dias de hoje (RODRIGUES, 2004).

A educação, seria a partir desta perspectiva, uma ferramenta importante de manutenção da transmissão da exploração de determinada classe sobre a outra mas que também poderia ser usada em favor da sua utopia revolucionária e propagar a emancipação. Para ele, a educação deveria contemplar o desenvolvimento intelectual, físico e para o trabalho (RODRIGUES, 2004).

Facci (2004), ao apresentar a psicologia histórico-cultural, defende que:

o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (FACCI, 2004, p. 65-66)

A autora relata ainda, citando Shuare (apud FACCI, 2004), que os fundamentos marxistas exercem o papel de enfatizar as mudanças históricas na sociedade e na vida material, produzindo mudanças na consciência e no comportamento humano. Desta forma, o desenvolvimento histórico estabelece um vínculo interdependente com o respeito à vida e

à atividade humana, considerando, assim, o desenvolvimento da história da psique humana como progressivo de acordo com a temporalidade, e não imutável (FACCI, 2004).

Entendendo a proposta sócio-histórica, é dedutível que a Linguagem, no processo de apreensão de novos conhecimentos e reproduções culturais, têm um papel determinante. A Linguagem é enumerada como o sistema de signos mais importante deste conceito, sendo as formas superiores de comportamento fruto da coletividade e relações interpessoais, posteriormente resultando nas funções psíquicas da personalidade (FACCI, 2004). Existe, então, na existência humana, a primazia do princípio social em detrimento do princípio natural biológico, sendo o desenvolvimento ontogenético da psique marcado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura. (DAVIDOV; SHUARE *apud* FACCI, 2004, p. 66).

A desenvolvimento do ser humano, à luz destas considerações, em cada fase da vida refere-se a uma atividade principal que exerce o papel de nortear a forma de relacionamento da criança com a realidade (FACCI, 2004). As crianças investigadas nesta pesquisa encontram-se na fase escolar, quando, segundo a autora, a atividade referencial é o estudo (FACCI, 2004). Sendo a assimilação e a apropriação dos conhecimentos escolares uma reprodução dos saberes historicamente construídos, modelados de acordo com a realidade circundante e apropriados pelo sujeito na forma de novas estruturas mentais. Davidov ainda salienta que “surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental” (*apud* FACCI, 2004, p. 70).

As Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo, por sua vez, fundamentadas também nos pressupostos marxistas, se apresentam como uma superação da Teoria Tradicionalista, onde se prepondera a base tecnicista de aprendizagem em todos os aspectos do aprendizado (SILVA, 2005). A superação dessa dinâmica é essencial para uma prática de ensino democrática, logo que o currículo é uma ferramenta determinante para a perpetuação das relações de poder.

As Teorias Críticas propõem uma postura reflexiva sobre a existência dos conteúdos, abordando os conhecimentos com objetivo de favorecer a emancipação do discente. As Teorias Pós-Críticas, por sua vez, baseiam-se em dar lugar de expressão aos subalternos, abrindo espaço para a defesa das minorias em questões de raça, gênero, etnia, resguardando a representação cultural do público em âmbito curricular (SILVA, 2005).

Em posse destes conceitos, pôde ser realizada as etapas seguintes da pesquisa, que, a partir de então, atribuiu-se significado e complexidade à realidade, estabelecendo perspectivas de construção progressiva de um contexto educacional mais favorável em relação às limitações temporais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão sobre as características pedagógicas neste novo contexto perpassa múltiplas questões pertinentes ao fazer pedagógico. Antes de abordarmos o cerne desta produção, que é a análise e experimentação sobre as possibilidades curriculares em contexto de pandemia, é necessário contemplar, de forma a compor cenário, sobre as variantes pertencentes ao âmbito pessoal e político da prática pedagógica analisada.

Para viabilizar a percepção dessas dimensões foram compostos os tópicos a seguir, contemplando os objetivos específicos dessa obra que narram, respectivamente, sobre: a caracterização curricular percebida através das observações participantes e as percepções com a experiência de condução da atividade pedagógica em Língua Portuguesa na turma observada.

4.1 As modificações curriculares da turma de terceiro ano do ensino fundamental observadas com o advento da pandemia

Este subtópico é composto por informações baseadas na percepção dos autores desta produção durante a observação participante na aula do professor e durante os relatos na entrevista semiestruturada. Buscamos compreender o que mudou em âmbito curricular em virtude da pandemia, caracterizando o que é vivido atualmente nas atividades pedagógicas e problematizando as informações adquiridas.

O início da proposta remota foi o desafio para o docente, tendo que observar criticamente o que era implementado em relação às orientações do município para as escolas públicas:

(Professor D.) No começo foi bem complicado porque a gente tinha que fazer a captura dos alunos, porque como começou o isolamento logo, ainda não tínhamos os números dos alunos, muitos números cadastrados na coordenação não pertencia mais a aquele responsável.

Nós tivemos um bimestre adaptando esse números, trazendo pro grupo do whatsapp (...) A orientação original, inclusive a que se mantém até agora, é que nós trabalhássemos apenas língua portuguesa e matemática. Eu nunca fiz isso, porque as crianças tem o direito de ter participar amplamente dos conhecimentos que foram produzidos ao decorrer da história pela humanidade, em toda a variedade existente. Continuei trabalhando com elas história, geografia e ciências. O ensino religioso eu optei por tratar como valores, de forma transversal, em todas as outras disciplinas. Em relação ao conteúdo de artes, eu confesso que ano passado não consegui trabalhar como trabalhava na sala de aula, passava algumas atividades aleatórias de pinturas, alguma coisa assim, e explicava algum conteúdo a partir de obras de arte, de origami, algumas coisas que eu consegui realizar. (Diário de Campo, s. p.)

A medida municipal que orienta trabalhar apenas Língua Portuguesa e Matemática empobrece o currículo das instituições municipais. É compreensível que contexto exige restrições, mas as medidas municipais aproximam o currículo das escolas públicas à educação retratada por Faceira (2000), onde existem formações necessariamente opostas, uma para a burguesia e uma para o proletariado, onde a do proletário é representada essencialmente pela pobreza formativa, não oferecendo nenhum subsídio para a emancipação.

Tonet (2014), ao falar sobre atividades educativas emancipadoras, classifica a educação formal como o dispositivo social com mais possibilidades para massificar a reprodução social. O autor defende, sobre os conteúdos sistematizados:

A classe trabalhadora tem necessidade de um conhecimento de caráter revolucionário, isto é, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo. Portanto, de um conhecimento que esteja, pela sua própria configuração, intimamente articulado com a transformação radical do mundo. Esta compreensão não lhe é, de modo nenhum, fornecida pelo simples acesso ao conhecimento sistematizado. (TONET, 2014, p. 6)

O autor observa, já na própria reprodução dos conhecimentos sistematizada, restrições para as necessidades formativas da classe

trabalhadora. Esse contexto, então, desvela um representativo prejuízo social para as próximas gerações, ainda mais entregues ao sistema pela desapropriação dos seus direitos em um momento da vida crucial. A escolha subversiva do professor D., então, se mostra como a mais acertada frente a este contexto.

Em relação ao modo que o professor trabalha com os conhecimentos sistematizados, o seu relato mostra que ele já se apropriava da prática pedagógica de forma progressista:

(professor D.) Eu sou adepto da avaliação processual, mas a atividade avaliativa tem que acontecer porque a gente tem que atribuir nota e a gestão orienta que nós façamos. Essa prova pode ser um vídeo, ela pode ser dentro do conteúdo de atividades diferenciadas. Reforço também a necessidade da frequência. (...) Neste trabalho remoto estamos trabalhando muito mais. Eu com meu pincel e a minha lousa, dou minha aula, chamo na minha mesa, vou na deles, tiro dúvida, organizo minha rotina. Os alunos já sabem que primeiro vai ter um momento de deleite, depois partimos para o conteúdo, esse primeiro tempo antes do intervalo é primordial pra eles aprenderem de fato o conteúdo. Depois do intervalo, eles estão agitados, aí fazemos novamente um deleite, proponho um relaxamento, fazemos agenda, porque sei que assim eles se acalmam mais. (Diário de Campo, s. p.)

Considerar em seu planejamento momentos de fruição, deleite, também representa acesso a cultura e transmite uma educação, logo que em todos os contextos existe uma educação sendo transmitida (BRANDÃO, 2017). A decisão de não se restringir em seu planejamento à habilidades cognitivas, requer uma dimensão de respeito e reconhecimento da condição humana dos alunos, consistindo em uma educação que visa a emancipação. Também foi observado que em tais momentos, de fruição, era recorrentemente elencado pelo docente desenvolvê-los através de músicas, contação de história, poesias, imagens, entre outros. Os elementos escolhidos representam gêneros textuais e expressões estéticas, também interessantes e imprescindíveis para o estudo da Língua Portuguesa considerando suas dimensões (MARCUSCHI, 2008).

Além deste resultado, durante a observação participante da aula do professor D. que tratava sobre paisagem, percebemos que ele mantém a estratégia de propor um momento de acolhida, mesmo em modo remoto. Ao decorrer da aula, o professor utilizou a temática para

apresentar paisagens que compõem as “maravilhas do mundo” para as crianças, questionando-as e refletindo sobre as ações do homem que resultaram na aparência que tais paisagens tem.

A opção da proposição do professor D. para aula dialoga com a concepção de Tonet sobre atividades educativas emancipadoras, logo que:

são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais (TONET, 2014, p. 9)

Além de situar historicamente e enfatizar a ação humana para existência dos monumentos, o professor tocou em alguns tópicos pertinentes à dimensão política do contexto das crianças, contrapondo imagens de favelas e de prédios de luxo, refletindo sobre as desigualdades sociais. Aproveitou, também, para citar um acontecimento, que consistia no incêndio no pantanal em Mato Grosso do Sul, gerando uma grande consequência da má intervenção humana, fruto dos desenfreios anseios do sistema neoliberal. Sobre as atividades emancipadoras, Tonet (2014) continua:

são atividades educativas que permitem a compreensão da origem e da natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação desta forma de sociabilidade (TONET, 2014, p. 9)

Estas proposições são consideradas, também, de uma concepção crítica de currículo (SILVA, 2005) da parte do docente, onde não só na questão conteudista, mas de toda dinâmica que perpassa a formação dos alunos, é observado o caráter emancipatório da atividade docente. Como observado, o contexto da pandemia aprofundou questões de desigualdades sociais, que permearam a discussão curricular, trazendo ao papel docente difíceis escolhas sobre forma que seriam propostas as atividades:

Sobre as restrições dos encontros remotos, o professor indicou que utiliza os recursos possíveis neste contexto, enumerando, entre eles, os slides, whatsapp, atividades

que encontra disponíveis na internet, leituras, imagens, os livros didáticos digitalizados. (professor D.) “Esse ano quando eu comecei com o meet, tinha 4 alunos, e agora eu tenho 18. Eu tô considerando uma vitória, porque dezoito alunos quando chove em fortaleza, de uma turma de 24, que é o que eu tenho a tarde, é o que eu tenho em sala de aula presencial. Então eu estou considerando que estou dando aula pra uma turma, a outra turma ta toda ausente. Mesmo assim é, não sei, 60% da sala ausente, é um número gritante de crianças em idade de escolarização ausentes. Mas algumas dessas fazem as atividades e me mandam, elas não frequentam a sala porque os pais, que tem o celular pra acessar, estão trabalhando na hora.” (Diário de Campo, s. p.)

Tal escolha, em um contexto em que mais da metade dos alunos não conseguem ter acesso às aulas, ascende a importância de utilizar recursos que sejam adequados e consigam promover a adesão dos presentes. Sobre a ausência dos alunos, como já relatado, em parte são relacionadas à não ter instrumentos disponíveis por os pais serem os únicos da residência que possuem e tem que trabalhar no horário das aulas, em outra parte é considerado a possibilidade da evasão:

(professor D.) Alguns alunos estão no que nós chamamos de “busca ativa”, que é quando um estudante originalmente matriculado não é encontrado e não se consegue estabelecer nenhum tipo de contato, não é feito nenhum aviso prévio sobre a intenção desses alunos. São considerados evadidos da instituição. Esses alunos, de acordo com as orientações municipais, realizaram a progressão automática de série, mesmo estando ausentes, junto com os outros. (...) Até o segundo ano existe a prerrogativa de todos os alunos realizarem a progressão automática, independente do seu desempenho, e, a partir do terceiro ano, é possível realizar a recuperação para os que não tiveram um bom desempenho. (...) A minha turma do terceiro ano do ano passado teve uma adaptação do que é a recuperação para os que não acompanharam bem, e eles fizeram um reforço em janeiro. Aí eles tiveram a oportunidade de estar com outras professoras que orientaram esse reforço, enquanto eu estava de férias. É assim que funciona a partir do terceiro ano. A responsabilidade da aprovação ou não para a série seguinte foi dessas professoras. (...) Percebi que as crianças que vieram do segundo ano para a minha turma demonstraram

mais precária apropriação dos conhecimentos de leitura e escrita. Procuramos aplicar o teste das 4 palavras e uma frase, com o método online, pra fazer o diagnóstico de leitura e escrita. Acho que toda a crise pandêmica, a adaptação dos professores ao ensino remoto ainda sendo realizada, influenciou para que, os meninos que estavam no segundo ano e ainda consolidando, fechando, esses conhecimentos, fossem prejudicados (Diário de Campo, s. p.)

Um agravante da realidade relata é que os alunos de série abaixo do terceiro ano, série a qual o professor é responsável, mesmo considerados na busca ativa, tem a progressão automática para o terceiro ano. Ao elaborar soluções para essa realidade, o professor cogitou oferecer uma aula à parte, oferecida em outro turno, para tratar principalmente conhecimentos de Língua Portuguesa para os discentes, logo que é uma fragilidade formativa percebida mesmo em alunos que continuaram frequentando o ensino remoto.

O bom uso da comunicação, por outros meios, além da vocalização é importante para desenvolvimento de outros conhecimentos, logo que promove uma capacidade comunicativa mais rica. Como colocado por Facci:

A constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade. (...) Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos, para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos. (FACCI, 2004, p. 66-69)

O triângulo da aprendizagem, conceito proposto por Vygotsky (1994), retratado na fala da autora, cita a expressiva importância da Linguagem como intermédio entre sujeitos, ampliando a perspectiva de aprendizagem dos alunos sobre um objeto de estudo. Dessa forma, apropriação do uso da Linguagem em suas manifestações representa não

só a compreensão dela como conteúdo, mas acesso aos outros conhecimentos, que seriam os objetos citados na fala da autora. Essa proposição justifica a correta decisão do professor frente ao problema que ele observa nas crianças de sua turma.

Outra mudança curricular significativa percebida é a mudança do relacionamento dos pais com a escola e com os docentes. Durante a observação participativa através dos dois meios, os pais opinaram em relação à frequência de resposta de determinados alunos em detrimento de outros, sugerindo que o docente mudasse a dinâmica em aula para que outros alunos da turma respondessem também. Na oportunidade o docente se mostrou atento a esse tipo de questão, colocando que dava abertura para todos responderem, mas que também considera limitações de alguns alunos. Em outra oportunidade, após a observação sobre a aula de paisagem, questionamos ao professor D. se os pais realizavam alguma interferência aos temas abordados por ela, porque como relatado acima, carregam também um cunho político. Sobre isso, ele relatou que ainda não vieram colocações do gênero, mas que, se viessem, ele defenderia a preparação formativa que ele tem para ocupar aquele lugar.

Sobre a relação com os pais, o professor relata que vê essa aproximação como espaço de acolhida:

Durante a entrevista para o jornal, o professor D. também aponta sobre a nova relação com as famílias, onde se mostrou necessário mais empatia dele como docente, oferecendo acolhida, e que essas necessidades também o reinventam como humano. O professor diz que, por conta da distância, se estabelece um vínculo afetivo maior com as crianças. (Diário de Campo. s. p.)

A relação com os alunos também se modificou, como é acrescentado no relato acima do professor ao jornal, o professor entende a necessidade que eles demonstram de se colocar:

(Professor D. durante o encontro posterior às observações das aulas) As crianças demonstram uma necessidade maior de contar coisas que elas vivenciam em casas, as vezes nós somos o único convívio que elas tem com pessoas fora do círculo familiar/residencial. (Diário de Campo, s. p.)

Facci, a este respeito, reflete que quando as crianças começam os estudos, a forma como elas são vistas pela família e sociedade se modifica:

A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola e a atividade principal passa a ser o estudo. Conforme Leontiev (1978), o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes. O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc. (FACCI, 2004, p. 70)

A escola ocupa, então, um papel muito importante para a vida da criança no seu desenvolvimento. Com a restrição social imposta pela pandemia, por vezes, torna o professor e os colegas de turma que acessam ao meet, as únicas pessoas que elas têm contato que são fora do seu círculo familiar residencial. Isto agrega à função do professor, como condutor da proposta pedagógica, uma postura mais responsável em relação à acolhida das colocações das crianças.

O professor D. também expôs os recursos que ele utiliza para ministrar suas aulas, relatando que optou pelos dispositivos que se mostrassem mais acessíveis para as famílias e os alunos. O professor relatou utilizar a plataforma meet do google, houve a tentativa de utilizar o zoom, mas não foi bem sucedida. Ele relatou que as crianças demoraram para ter acesso aos livros didáticos, então ele elaborava materiais em pdf, coisa que ele continua fazendo, e utilizava prints do livro didático para mandar para os alunos realizarem as atividades no caderno.

O professor demonstrou durante as observações não ser guiado pelo livro didático em suas exposições e decisões pedagógicas. Durante a entrevista ele relatou que, mesmo não se considerando o perfil de professor que se restringe aos livros didáticos, o livro está sendo muito importante por conta do distanciamento físico dos alunos. Entre todas as restrições que as famílias estão vivenciando, o livro é um instrumento pedagógico comum a todos os alunos, que mesmo com o atraso, é oferecido pelo estado.

Ao analisarmos, especificamente, o livro de Português fornecido pelo estado, observamos que diversas manifestações da língua são contempladas, entre elas a oral, produção e interpretação textual, apresentando gêneros textuais, refletindo sobre valores semânticos das palavras e propondo atividades lúdicas.

Sobre as possibilidades de retorno presencial naquele momento, o professor foi contundente:

(professor D.) Antes de chegarmos ao ensino remoto eu ensinei aos alunos como higienizar as mãos pelo método cirurgico, na aula de ciências (...) É a medida correta porque as escolas não tem estrutura, nós temos 500 alunos e só um bebedor e dois banheiros, um masculino e outro feminino. Exigimos que a prefeitura fizesse adequações, quando eu visitei a escola no final de 2020, vi que eles colocaram três pias na entrada. As salas não tem ventilação... A estrutura da escola pública não favorece para nós retornarmos. (...) Os recursos que eram para pincel, folha, apagador, foram gastos com itens de higiene. (...) (Diário de Campo, s. p.)

O professor procurou, antes de ser adotado o ensino remoto, aproveitar o tema pertinente à realidade delas dentro de um dos conhecimentos socialmente produzidos, ajudando-as a se proteger neste contexto com suas orientações. As escolas públicas, como relatado, não tem estrutura para, inclusive parcialmente, retornar ao sistema presencial em médio prazo, então é importante que, mesmo com suas limitações, o currículo proposto possa oferecer a melhor experiência pedagógica possível.

O corona-vírus, como falado, agravaram as diferenças sociais, então, mais do que nunca, as crianças advindas da classe trabalhadora requerem uma concepção pedagógica que seja composta baseada nas teorias críticas e pós-críticas de currículo, como colocado por Silva (2005), que vem da superação do papel de status-quo dos docentes e das instituições, principalmente por conta de no que essa ação pode reverberar, que é a construção de cidadãos críticos conscientes da coerção vivenciada pelo sistema capitalista, que se proponham a criar mecanismos de superação dessa estrutura.

4.2 A experiência de condução de uma aula de língua portuguesa considerando as restrições temporais

Foi nos ofertado pelo professor D. a condução de uma aula de português, onde, de acordo com seu planejamento original, seria dedicada para encerrar o tema sobre pontuações, propondo exercícios para os alunos resolverem. O encontro seria planejado em atendimento à proposta da DCRC, que propõe atividades para a turma referente uma experiência que promova “Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.” (CEARÁ, 2019, p. 211). Aceitamos a oferta assumindo a temática proposta pelo professor, onde escolhemos por preservar elementos que existem em suas aulas, como o momento de acolhida.

Para a acolhida, já considerando os temas estudados pelos alunos, apresentamos na plataforma meet uma contação de história retirada do youtube, que traz um texto cujo gênero textual se encaixa como uma fábula. Antes de iniciar, apresentamos o título e perguntamos aos alunos sobre o que eles acreditavam que se tratava a história. Ao encerrar a contação, que tinha como moral a busca pelo papel do sujeito no mundo, perguntamos o que as crianças queriam ser quando crescerem. Anteriormente, ao falar da opção do professor por utilizar momentos de fruição durante sua aula, defendemos a consideração do docente do caráter humano dos alunos, posteriormente expomos o fato da possibilidade do contato com o professor e com os alunos ser o único possível além da convivência familiar e residencial. Assim como o hábito do professor para este momento, escolhemos uma alternativa de acolhida que traduz um gênero textual e que explora esta dimensão estética, onde a narrativa é acompanhada por uma série de elementos imagéticos. É interessante sempre organizar, junto com estes momentos, oportunidades de interlocução com os alunos, pois, assim como assinalado por Kleiman (1989, p. 151):

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para cada leitor em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, ideossincrático? Não podemos, é claro. [...] Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial

do texto, isto é, mostrar a criança que o quanto mais ela prever o conteúdo, maior será a compreensão.

A subjetividade do sujeito, seus conhecimentos prévios, influenciarão na compreensão do texto, da narrativa da história apresentada. Em contexto pandêmico, é uma oportunidade de compreender se e como as novas ocorrências atravessam o desenvolvimento das crianças. Em uma perspectiva construtivista desse processo de aprendizagem, o papel do professor ascende com a utilização de estratégias de inferência, planejar intervenções que considerem uma postura ativa do aluno na construção do seu aprendizado e estimular a elaboração de hipóteses sobre o que será lido, vão colaborar para a compreensão sobre o que será lido. A pergunta escolhida relaciona-se com o percurso da protagonista da história, mas também intencionava promover que os estudantes não se restringissem a sua realidade imediata, que continuassem a, como no contexto comum, fazer prospecções sobre seu próprio futuro.

Posteriormente, apresentamos o que seria tratado na aula e, em primeira instância, trouxemos um trecho escrito da contação de história para eles analisarem as pontuações e qual papel elas ocupavam no trecho, retomando o que foi vivido em encontros anteriores. A escolha realizada, de tratar o funcionamento das pontuações, que é um conteúdo de caráter técnico, a partir de um texto familiar e já tendo sido alvo de reflexões busca resguardar a ideia de que “as línguas são não apenas um código de comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica.” (MARCUSCHI *in* DIONÍSIO; BEZERRA, 2001, p.22). Procuramos, logo depois, apresentar alguns gêneros textuais para analisarmos o papel das pontuações na diversidade de textos.

Assim como colocado por Solé (1998), os gêneros são “superestruturas” onde um texto, que seja construído para uma funcionalidade específica ou para atender uma necessidade específica, se adapta a ela. As superestruturas atuam auxiliando a interpretação do leitor, oferecendo previsões a partir do que será lido por, previamente, sugerir sua natureza e funcionalidade. É fundamental que os alunos tenham acesso a diferentes tipos de textos, por se tratar de acesso a cultura social que em diversos contextos se utiliza de superestruturas para comunicar algo, e, também, assim como colocado pela autora, auxilia na ativar a estratégia necessária para o tipo, agilizando a leitura e auxiliando na compreensão.

Sobre esta questão, Solé defende:

“Assim, independentemente do conteúdo, o autor que quer narrar um acontecimento adapta-se à estrutura à qual pode emergir sua criatividade, modificando e alterando determinados aspectos, mas sem comprometer sua identidade com esse tipo de texto.” (SOLÉ, 1998, p.83)

A autora, através dessa colocação, explica a existência e a conservação da superestrutura nas produções textuais, em virtude de aprendê-las as crianças podem ampliar suas potencialidades comunicativas. Foi apresentado, durante a exposição, o gênero música, poema, notícia, quadrinhos e fábula. Na oportunidade que tratarmos o gênero música e poema, enfatizamos o papel da pontuação na modulação vocal, interferindo na expressão e na sonoridade da obra. Quando questionadas se conheciam os dois primeiros gêneros, as crianças demonstraram conhecer, principalmente a música.

Ao citarmos o gênero notícias, perguntamos às crianças se elas tinham acesso ou conheciam o jornal impresso, na oportunidade, uma delas manifestou que a mãe utilizava o jornal para ajudar em funções domésticas e boa parte relatou não conhecer o material. Apresentamos uma notícia, comparando o modo atual de expor a notícia através de sites com o objeto físico que tínhamos relatado, mostrando que ao decorrer do tempo as tecnologias viabilizaram economizar recursos para informar a população. Considerar a perspectiva histórica dos conteúdos delineando as ações do homem como promotoras da mudança, assim como defendido ao tratar da aula do professor D. sobre paisagem, é importante para uma concepção emancipadora de aprendizagem.

Além de discutirmos esta perspectiva temporal, apresentamos seus elementos e sua função expondo uma notícia e analisando a pontuação presente nela. Posteriormente apresentamos o gênero quadrinhos, através de uma página de uma obra deste gênero, que as crianças demonstraram conhecer, como o gênero textual que mais se aproxima dos diálogos do cotidiano, sem a interferência de um locutor. Na oportunidade, analisamos o uso das pontuações refletindo de como a usamos oralmente todos os dias para nos comunicar com os outros (MARCUSCHI *in* DIONÍSIO; BEZERRA, 2001). Também foi mencionado a existência das onomatopéias nos quadrinhos, que utilizam com frequência as pontuações como forma de traduzir um efeito sonoro através da escrita, sendo estes geralmente sons do cotidiano ou indicar ações ou manifestar algo que somente através do discurso coloquial não seria possível.

Apresentamos, também, um jogo que apresentava sentenças e três opções de pontuação para preencher um espaço na sentença. Para

cada frase os alunos tinham um tempo contado para darem a resposta e, logo em seguida, se apresentava outra. A proposição lúdica, mesmo em contexto remoto, apresentou muito engajamento das crianças, que demonstraram interesse expressivo na atividade.

Depois disso, abordamos novamente o gênero fábula, lembrando a fábula escutada durante a contação de história na acolhida e relendo, em conjunto, uma fábula do livro didático que foi indicada pelo professor D. para ler em casa. A partir da leitura, refletimos sobre a estrutura dela e depois nos dedicamos à resolução das atividades referentes a esta história.

As atividades resolvidas contavam com a reorganização das frases constantes no texto, objetivando que os alunos percebessem que as palavras, dispostas de forma aleatória, não se configuram em uma comunicação. As atividades também requeriam o emprego da pontuação de forma correta e do uso da letra maiúscula corretamente.

Marcuschi (in DIONÍSIO; BEZERRA, 2001), ao defender o ensino da oralidade nas escolas e diferenciando noções de língua e linguagem, relata:

Em suma, tomamos a noção de linguagem como uma faculdade humana universal e a noção de língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana. Explicitando mais a questão, podemos dizer que as línguas são não apenas um código de comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica. (MARCUSCHI in DIONÍSIO; BEZERRA, 2001, p. 22)

Os conceitos de língua e de linguagem, como demonstrado na citação, são distintos. Aprofundando a definição citada, o autor ainda apresenta características da língua como: ser heterogênea; a sua indeterminação, que justifica a necessidade de ela ser tratada dentro de um contexto; a historicidade, logo que se modificam de acordo com a passagem do tempo; a interatividade, integrando uma ação interpessoal; a sistematicidade, que reporta à existência de regras no uso da língua, mesmo que variáveis; a situacionalidade, que significa que o contexto é indispensável, em uma situação comunicativa comum sempre existe um enunciado; a cognoscibilidade, sendo a língua também um sistema cognitivo, sendo ou não um fator para a construção e compreensão do mundo mental (MARCUSCHI in DIONÍSIO; BEZERRA, 2001).

A partir desta colocação e da experiência com o ensino de Língua Portuguesa, reforçamos o que foi expressado anteriormente, que seu estudo e apropriação de forma devida, explorando as características utilizadas pelo autor, representam mais do que a compreensão de um conceito socialmente construído, mas um fator vital para ampliar a participação cultural de um sujeito e como uma ferramenta, que explorada em sua totalidade, pode colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem de outros conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto adverso enfrentado pela sociedade não aliena a necessidade de desenvolvimento da criança, nem as características que as teorias que problematizam esse processo postulam: Como uma experiência com o conhecimento socialmente construído através do tempo e da ação do homem no mundo, onde a Linguagem tem um papel de protagonismo logo que, ao mesmo tempo que é um sistema construído historicamente, congrega o papel de mediador de todas as experiências sociais e curriculares das crianças (FACCI, 2004).

Manter a qualidade do currículo oferecido foi um desafio expressivo a ser enfrentado pelos professores logo que, tendo impossibilitada a presença física, ceder ao tecnicismo (SILVA, 2005) é um caminho natural para as práticas que não passaram por reflexões e adaptações, num cenário onde os professores deste município, pela narrativa da experiência, não usufruíram de expressivos subsídios formativos para atuar no modo remoto. Práticas tecnicistas, além de não colaborarem para uma aprendizagem emancipadora, desconsideram a multidimensionalidade do aprender, o que no ensino de Língua Portuguesa pode significar o comprometimento das diversas expressões da Linguagem, restringindo ao seu aspecto técnico.

A experiência de acompanhamento da turma, do professor D. e da proposição de uma prática demonstrou que é viável agregar riqueza ao currículo possível a partir de planejamento para o uso dos instrumentos digitais e aporte teórico sobre o ensino de Língua Portuguesa. Sem dúvidas, a impossibilidade da presença física trouxe severos prejuízos, apesar de conseguir o engajamento de parte da turma, se obteve altos índices de evasão e, aos presentes, a câmera desligada aos encontros limitava a interação indispensável para a aprendizagem deste conteúdo.

Apesar do fato inquestionável narrado, o ensino remoto também demonstrou conquistas e consegue propor reflexões ao presencial, entre

estas: A necessidade de, no presencial, superar o automatismo das práticas em Língua Portuguesa observando a sociedade ao propor seus métodos. A cultura digital apresentou a possibilidade das crianças não só consumirem, mas produzirem conteúdos, desta forma, a aprendizagem ativa já muito requisitada agora tem necessidade imperativa, sobretudo considerando o ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 31 de março de 2021.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 01/04/2021.

FACCI, M.. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, 24(62), p. 64-81, 2004.

FACEIRA, Lobélia da Silva. **Estado, Política Educacional e Cidadania: política educacional no contexto neoliberal**. In: Revista Universidade e Sociedade Nº. 22- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes de Nível Superior, Brasília-DF, 2000.

FORTALEZA. **Lei Complementar n. 169/2014, de 15 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providencias. Diário Oficial do Município, Gabinete do Prefeito, Fortaleza, CE, ano LXI, n. 15.361, p. 1-9, 15 set. 2014. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario.php?objectId=workspace://SpacesStore/702ae419-a79c-40e6-b3b2-4dcf4ba453aa;1.1&numero=15361>. Acesso em: 31 de março de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociedade, educação e emancipação**. Sociologia da Educação. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Esmeraldina Januario de; VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Recursos financeiros na escola: visão de diretores em cinco municípios do Ceará**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 132-153, 2020.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa (Brasil), v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.