

Rosilene Félix Mamedes
Aldenice Auxiliadora de Oliveira
Prisciane Pinto Fabrício Ribeiro
Joeliton Francisco Sousa de Paulo
Ana Paula Pereira de Araújo Roque
Crislani Lima de Amorim
Déborah Ribeiro Galvão

DA TEORIA À PRÁTICA:

Educação inclusiva e
atividades adaptadas em
contextos de aprendizagem



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M264t Mamedes, Rosilene Felix.

Da teoria à prática: Educação inclusiva e atividades adaptadas em contextos de aprendizagem – Vol. 1 / Rosilene Félix Mamedes, et al. – João Pessoa : Sal da Terra, 2023.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-260-4

1. Aprendizagem. 2. Atividades adaptadas. I. Oliveira, Aldenice Auxiliadora de. II. Ribeiro, Prisciane Pinto Fabrício. III. Paulo, Joeliton Francisco Sousa de. IV. Roque, Ana Paula Pereira de Araújo, V. Amorim, Crislani Lima de. VI. Galvão, Deborah Ribeiro. VII Título

CDU 376.054

Bibliotecário responsável: David Coelho Moura de Lemos – CRB/15 968

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Félix Mamedes
Dr. Hermano Rodrigues de França
Dra. Maria De Fátima Almeida
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Samuel Nascimento Lima
Michele Teixeira de Pontes

PREFÁCIO

Pensar sobre o ato de fazer educação é retomar, essencialmente, a necessidade da formação continuada do docente, visto que constantemente as teorias evoluem, o contexto de sala de aula se transforma, e, com isso, é preciso ressignificar o ensino para as novas demandas. Nesse sentido, tanto discente quanto docente precisam estar em acordo com os novos parâmetros da educação, foi o que aconteceu em 2020, com a pandemia, o sistema educacional se deparou com as suas chagas sociais que vinham se alastrando ao longo dos anos.

Na verdade a escassez do ensino público não é novidade para quem faz educação no Brasil, e foi exatamente dessa lacuna, que nasceu o grupo de pesquisa, que coordeno com o objetivo de auxiliar docentes e/ou licenciados no seu fazer pedagógico. Muitos desses docentes buscam compreender as teorias para atrelarem às suas práxis, foi a partir disso quem em 2021 nasceu a primeira coleção da Teoria à prática, em que os docentes que estavam vinculados ao nosso grupo de estudo se propuseram repensar a sua prática de modo atender alguns nichos da educação básica, em especial, letramento e alfabetização, tema este muito carente tanto na formação inicial, bem como na continuada, que por sua vez, reflete nos índices negativos da educação básica nos exames de larga escala.

É nesse contexto, que mais uma vez, trazemos o segundo momento da coleção da Teoria à Prática, em 2023, sobre os temas: Letramento e aquisição da linguagem (volumes 1 e 2); Educação inclusiva e atividades adaptadas em contextos de aprendizagem (volumes 1 e 2) e Práticas pedagógicas em contextos de letramento (volumes 1 e 2).

Assim, o nosso grupo de estudo vem refletindo o fazer pedagógico de docentes que almejam ingresso em mestrados e doutorados públicos como pesquisadores, visto que a escola é o maior celeiro para se entender não só as suas especificidades, mas a partir delas fazer pesquisa, buscando soluções para as inquietações dos docentes para que, assim, possamos ter respostas significativas para temas tão recorrentes que continuam há décadas sem soluções.

Convidamos a você, leitor, a se debruçar sobre os nossos escritos e a refletir sobre os temas que nos propomos a escrever.

Prof^a Dr^a Rosilene Félix Mamedes

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE VERÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB ...	5
O USO DAS TDICS NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA	5
ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	25
UM PANORAMA SOBRE O FOLHETO DE CORDEL E SUA VERSATILIDADE TEMÁTICA E PERFORMÁTICA	35
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	46
ALFABETIZAR LETRANDO: ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO	56

PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE VERÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB

Aldenice Auxiliadora de Oliveira¹

Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

A leitura é um tema bastante discutido na contemporaneidade, tanto no seio da sociedade quanto abordado em pesquisas no meio acadêmico. Pretendemos com esse trabalho refletir sobre as intervenções realizadas no curso de verão em uma escola pública da rede municipal de João Pessoa/PB. O intuito é a recuperação de aprendizagens dos estudantes que estarão nos 4º,5º,6º e 7º anos e que ainda apresentam dificuldades nas habilidades de leitura, escrita e cálculo. Dessa forma o trabalho traz reflexões sobre o processo de formação do leitor e a importância do letramento literário no processo de formação dos alunos. Ressaltamos a importância das práticas diferenciadas para o envolvimento dos estudantes nas ações com leitura. O trabalho tem por objetivo relatar a experiência exitosa de contação de história a partir de uma oficina com contação, com a finalidade de estimular o hábito de leitura e escrita nos alunos como também desenvolver as competências leitoras dos alunos. Por tratar-se de um relato de experiência a metodologia desse estudo é descritiva que passar a ser apresentado posteriormente no desenvolvimento do trabalho. A oficina vivenciada nestas turmas tomou por base o Livro “A casa sonolenta” do autor Audrey Wood. Para tanto este trabalho está sob a luz dos pressupostos teóricos de Colomer (2007), Cosson (2018), Freire (1998), Zilberman (2004), PCN’s (2001), Soares (2006), entre outros, que discutem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos frente à leitura. Dessa forma é através da leitura que os alunos se tornam indivíduos críticos, capaz de interagir, opinar e participar de decisões, construindo saberes e valores que tornem o estudante participativo diante da sociedade.

Palavras-chave: Literatura infantil; Letramento literário; Formação do leitor.

¹ UFPB

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos a leitura e a escrita são essências na vida do ser humano, pois o mundo letrado é cercado de signos linguísticos, que são necessários para atuarmos na sociedade. Dessa forma, precisamos refletir sobre o papel da escola na formação de leitores. Entendemos que o ato de ler e escrever são habilidades que deve ser desenvolvida no início da escolaridade dos alunos. De acordo com os PCNs (1998), a leitura tem função primordial na formação do aluno, por isso é de suma relevância como prática de ensino. Tendo em vista que a leitura é peça fundamental para o desenvolvimento da criança, o professor deve pensar em metodologias que façam sentido, oferecendo espaços para que os mesmos sejam protagonistas da sua própria história. Diante deste contexto as autoras desenvolveram um trabalho durante o curso de verão na Escola Municipal General Rodrigo Otávio, situada no município de João Pessoa/PB, o trabalho foi desenvolvido com alunos do primeiro seguimento da educação básica durante o mês janeiro. Os alunos foram selecionados pela instituição escolar, os mesmos se encontravam no Ensino Fundamental sem ainda terem consolidado as habilidades necessárias de leitura e escrita para seu ano. Essas dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura é uma realidade do nosso país, porém na atualidade essa questão tem se acentuado ainda mais tendo em vista que as crianças tiveram que ficar afastados da sala de aula por conta da pandemia COVID 19, durante mais de dois anos.

O docente deve proporcionar aos seus alunos o contato com livros desde os anos iniciais, é através desses momentos que as crianças ampliam o mundo da imaginação, expressam seus sentimentos e tornam cidadão críticos diante da sociedade. De acordo com Girotto e Souza (2010), os conhecimentos prévios que as crianças trazem para a leitura são a base para a aprendizagem e o entendimento. Quando a criança não consegue articular e construir novos significados dificulta para o entendimento da leitura. Por esse motivo se torna primordial que o professor trabalhe temáticas que fazem parte do cotidiano do aluno, pois facilita no entendimento, tendo em vista que o mesmo já tem os conhecimentos que adquiriram no decorrer da vida. Dessa forma afirma Antunes (2009):

[...] o insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico. Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer. (p.167)

Sendo assim a leitura deve proporcionar prazer ao ser humano, enriquecendo a aprendizagem, levando a imaginação, é através da leitura que é possível expressar nossos sentimentos, libertando das limitações e humaniza-se.

Na busca de soluções para minimizar tal situação foi implantado no período de férias no município de João pessoas o curso de verão, dessa forma nos propomos a realizar um trabalho sistemático com mediação de leitura articulado com o trabalho realizado em salas de aula, fazendo com que o ambiente da sala de aula esteja além dos espaços e ações pedagógicas, tornando um espaço convidativo e atrativo para os alunados, sendo esse um ambiente que desperte prazer e o gosto pela leitura. Dessa forma desenvolvemos uma oficina, com atividades de leitura e a escrita, habilidades essas que conseqüentemente desenvolve autonomia e a independência nos alunos. Acreditamos que com esse trabalho sistemático de leitura e escrita em sala de aula possamos mudar essa realidade, não apenas fazendo com que os alunos leiam, mas sim que os mesmos compreendam a linguagem na sua totalidade. Segundo Giroto e Souza (2010), essa forma de promover a leitura de literatura demonstra uma sistematização das ações na mediação do/a docente, ao mesmo tempo em que viabiliza a turma uma experiência literária sequencial e instigante. Em seus termos, as autoras afirmam:

A criança forma-se como leitora ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 54).

Dessa forma as estratégias de leitura, encontradas nos estudos de Isabel Solé (1998), mostram o seu delineamento pautado nas contribuições de uma prática planejada na sequência antes, durante e depois. Segundo ela, o primeiro momento envolve a motivação do/a docente em relação à turma para que, com ela, os conhecimentos anteriores e os objetivos de leitura sejam evidenciados já no início da prática. O momento de instigar as crianças a mobilizarem seus conhecimentos prévios, pois estes as auxiliarão nas conexões feitas durante a leitura.

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência exitosa de contação de história e atividades propostas desenvolvida em uma oficina a partir da contação, com a

finalidade de estimular o hábito de leitura e escrita nos alunos como também desenvolver as competências leitoras dos mesmos. Por tratar-se de um relato de experiência a metodologia desse estudo é descritiva que passar a ser apresentado posteriormente no desenvolvimento do trabalho. A oficina vivenciada nestas turmas tomou por base o Livro “A casa sonolenta” do autor Audrey Wood.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho visa reflexões de uma prática que garanta o contato com os livros, possibilitando assim o desenvolvimento e estimulando o gosto pela leitura. Como também, conscientizar a importância da utilização da leitura em sala de aula, que vise contribuir para o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e ainda sua formação leitora.

A leitura nos proporciona momentos de prazer, favorecendo a criatividade e expressividade, no intuito de o gosto pela leitura. Neste sentido, é interessante ressaltar a importância da mediação do professor para o desenvolvimento do aluno, pois ele exerce uma função de extrema relevância para a formação cidadã do aluno, nisto, a escola deve propor um espaço lúdico e recursos necessários para que seja possível alcançar esse objetivo. É através das leituras que as aulas ficam mais atrativas, levando o aluno a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, como também ajuda no desenvolvimento do senso crítico. Assim, é necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, no tocante uso da Literatura como recurso de transformação através da leitura literária, levando as crianças para além da leitura da palavra, ler não é apenas decodificar códigos linguísticos, mas também compreendê-los de forma com que os mesmos formem um significante. O aluno deve perceber que a leitura é um instrumento essencial para alcançar as competências necessárias, uma vez que, o ato de ler é entender e dar sentido ao que está sendo lido.

Refletir sobre a utilização de gêneros literários na aula na Educação nos anos iniciais é de suma importância, tendo em vista que cria possibilidades, desenvolvendo nos alunos o interesse em relação à leitura. Dessa forma, acredita-se que trabalhar com a leitura em sala de aula faz sentido e seja útil, por ser uma importante ferramenta na vida das pessoas. Trabalhar em sala de aula com a prática de leitura pode permitir aos alunos uma melhor compreensão, possibilitando que as crianças desenvolvam as competências necessárias, tornando sujeitos ativos diante da sociedade. É preciso que o ensino contemple os aspectos culturais, históricos e sociais, e cada vez mais se trabalhe com atividades que tenham o texto como base, com intuito de aumentar cada vez mais os conhecimentos dos alunos.

A língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo, produz o conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com 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 da cidadania, direito inalienável de todos. (PCNs 2001, p. 23).

Deste modo, podemos compreender o quanto a leitura é fundamental na formação de sujeitos críticos e autênticos na sociedade, capaz de interagir com as múltiplas possibilidades da língua em uso real.

Ao abordar a literatura na escola o professor deve fazê-lo de forma consciente sempre utilizando o caráter formador, mas também pedagógica levando a em consideração a formação do conhecimento necessário ao convívio social das crianças, oportunizar a assimilação de valores através de leituras ao olhar com atenção as várias situações e significações ao relacionar com o real do que se traz na história como valores fazendo-os refletir sobre suas ações, ideias e sentimentos.

Compreende-se dessa forma que o professor em suas aulas também deve proporcionar esse momento de leitura, levando o aluno com frequência a biblioteca, como também momentos de leitura em sala de aula, deixando que o aluno também compartilhe tanto da leitura também suas reflexões da leitura. Faz-se necessário um comprometimento tanto por parte do professor como também da escola, juntos construir uma transformação na vida do aluno, tornando pessoas reflexivas e críticas diante da sociedade. O ensino que contemple a leitura de diversos gêneros literários proporciona que os alunos desenvolvam sua capacidade em relação à leitura e escrita, tornando alunos eficientes, pois a partir desse conhecimento os mesmos não se limitam, mas sim, possibilita que os alunos possam compreender de que maneira funciona efetivamente as diversas situações.

São a partir dos diversos textos que os alunos desenvolvem as suas habilidades e permite que os mesmos se tornem leitores preparados para realizar tanto a leitura como a escrita com coerência de acordo com as necessidades de uso. Portanto compreende-se que ler e escrever são maneiras de interagir com o mundo de tal forma que os sujeitos sejam capazes de agir diante das relações sociais e discursivas existentes.

3 LOCAL DE REALIZAÇÃO, PARTICIPANTES, PERÍODO

A experiência aqui relatada ocorreu em duas turmas nos período da manhã com 21 (vinte e um) alunos, e no período da tarde com 19 (dezenove) alunos, matriculados nas turmas dos 4º, 5º, 6º e 7º anos na Escola Municipal General Rodrigo Otávio, situada no município de João Pessoa/PB, no período de janeiro de 2023.

4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS

O desenvolvimento metodológico ocorreu por meio de uma oficina composta em três momentos principais “Antes, durante e depois da leitura”. As etapas descritivas a seguir.

As Oficinas foram planejadas em três momentos principais “Antes, durante e depois da leitura”. Em cada um desses momentos foram organizadas diversas ações,

1º Etapa

Nesse primeiro momento preparamos os alunos para o contato com o texto literário, iniciamos a aula informando que faríamos uma contação de uma história. A fim de estimular a participação e envolve-los antes da leitura, apresentamos o livro “A casa sonolenta” de Audrey Wood e Don Wood, a capa, do Nesse momento levantamos alguns questionamentos, como se eles conheciam a história? A partir da capa o que eles imaginavam que vinha dentro do livro, sobre o que falava? Várias foram às respostas como uma casa esquisita, algumas pessoas dormindo, casa abandonada, casa da vovó.

2º Etapa

A segunda etapa foi a contação da história, com pausas durante a leitura para que as crianças pudessem pensar e conversar uns com os outros, discutir suas ideias. Isso fez com que as crianças se mantivessem envolvidas com a história, conectando seus pensamentos com o texto lido. Após esse momento foi o da visualização com o livro “A casa sonolenta” com objetivo possibilitar situações que as crianças pudessem criar imagens mentais e usar ilustrações para compreender a história. Segundo os estudos de Harvey e Goudvis (2017), ao visualizar, a criança além de enriquecer suas experiências de leitura torna-se capaz de lembrar

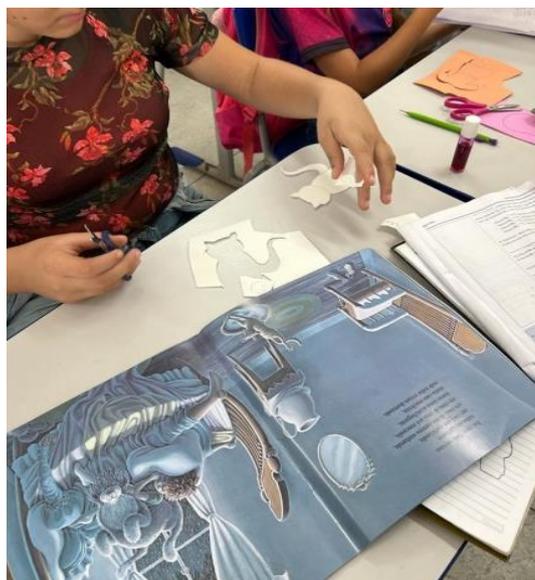
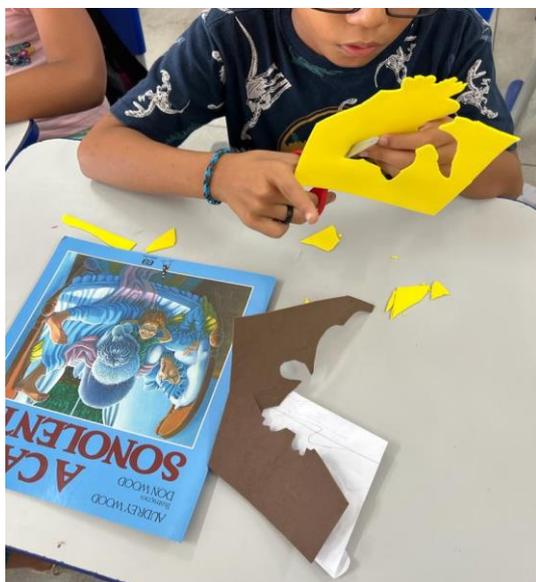
do conteúdo lido por mais tempo. Para isso, o ambiente foi preparado com diversas possibilidades de visualização a partir da obra.

O livro apresenta um conto acumulativo, em uma repetição da narrativa e das cenas ilustradas. A história ocorre em um dia chuvoso em uma casa onde todos viviam dormindo. Nessa casa habitam uma avó, um menino, um cachorro, um gato e uma pulga, que, ao final, em uma sequência inversa, vão acordar todos os personagens (WOOD, 1999). Para a estratégia de visualização, o livro permite a criação de imagens mentais a partir das inferências que podem ser realizadas somando às informações anteriores.

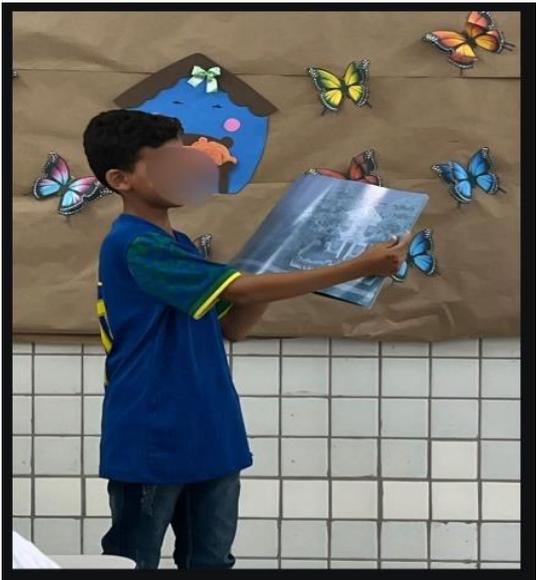
3º etapa

Depois da leitura, o momento da prática independente permitiu que as crianças manipulassem o livro individualmente, mediante ações como: apreciar os livros, folhear, visualizar ilustrações, investigar. Ainda na terceira etapa foi solicitado que as crianças construíssem fantoches com os personagens da história, nesse momento o objetivo foi à construção e apresentação dos fantoches, recontando a história que foi lida e dialogada, tudo isso como projeto de construção do leitor e de sua autonomia.

Alunos na construção dos fantoches



Alunos recontando a história



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Da intertextualidade à ampliação da competência na escrita de textos. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

_____. **Língua, texto e ensino: Outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009).

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1998.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, D F, 23 dez. 1996: Prova Brasil 2008: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: História, teoria, análise**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna,

SOUZA, Renata Junqueira. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In _____. **Caminhos para a formação do leitor**. Org. Renata Junqueira de Souza- 1. ed. – São Paulo: DCL, 2004.

O USO DAS TDICS NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Crislani Lima de Amorim

Déborah Ribeiro Galvão

Rosilene Félix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço que deve oportunizar diferentes práticas de conhecimentos para seus alunos, levando em consideração a particularidade de cada sujeito, promovendo respeito e encaminhamentos às suas limitações. Saber ler de modo proficiente ainda é um desafio na formação de leitores dentro da escola, essa realidade é constatada nos resultados obtidos em exames de larga como o Índice de desenvolvimento da Educação (IDEB).

Dessa forma, o incentivo à leitura com o objetivo de formar sujeitos letrados não é apenas papel do professor – é uma missão social da escola. A formação de leitores é uma forma que os sujeitos escolares têm de impulsionar o uso dos livros e de fazer a mediação de seus conhecimentos e as transformações essenciais de seu meio é uma oportunidade para que seus projetos de vida possam vir à tona.

De acordo com os estudos de Porto (2009), o professor é um agente mediador no processo de aprendizagem da leitura através das competências intrínsecas a sua profissão. Para tanto, o docente precisa gostar de ler, de trabalhar com os sentidos da leitura, em um processo de engajamento e construção da competência leitora. Desse modo, faz-se necessário que repense a sua atuação em meio às dificuldades apresentadas pelos alunos no contato com as práticas de leitura literária.

É importante, nesse aspecto, considerar que a educação de qualidade transcorre o “fazer” docente, e o uso das novas tecnologias pode auxiliar esse processo. Não é incomum encontrarmos escolas lotadas de equipamentos que estão sendo utilizados de modo inadequado, razão pela qual é possível compreender que a dificuldade no momento apresentada pelos educadores é de como fazer o uso pedagógico dessas ferramentas.

Esta pesquisa fundamenta-se em teorias desenvolvidas por pesquisadores preocupados com esta questão, como Solé (1998), Ferrarezi e Carvalho (2017), Moran (2007), Kenski (2012), Lins, Souza e Lendell (2020), Coscarelli (2017), Rangel e Freire, (2012).

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NO CONTEXTO ESCOLAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento norteador enfatiza o desenvolvimento de competências para a proposta curricular de ensino no uso e reflexão das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Nessa perspectiva, o trabalho com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) parece ser uma oportunidade para democratizar o conhecimento e a cultura, ampliando horizontes e leituras do mundo. Portanto, é necessário ressaltar a importância da utilização das TDIC a ser incorporada à prática docente de forma participativa e responsável, dinamizando suas estratégias de ensino na superação de uma prática pedagógica tradicional e pouco atrativa a aprendizagem discente. “É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las. Precisamos ter claro em nossa cabeça, que melhor que o professor ensinar, é o aluno aprender ” (COSCARELLI, 2017, p.16).

Para Moran (2006), o modelo de sociedade globalizada e a era da informação e comunicação exigem de professores e alunos uma postura de aprendente, para uma grande diversidade de situações que exigem um posicionamento crítico e reflexivo do indivíduo, estimulando-o a fazer suas escolhas e definir suas prioridades.

Na sociedade da informação, todos estamos aprendendo a conhecer, a comunicar-se, a ensinar, reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pelas representações (dramatizações, simulações) pela multimídia, pela interação on-line e off-line (MORAN, 2006, p.61).

A internet é uma necessidade inerente à modernidade. Isso significa que os "cidadãos", entre outras coisas, devem considerar esse novo fator de comunicação. É importante evidenciar que as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) podem auxiliar os indivíduos para enfrentar os desafios dessa nova sociedade e considerar que serão eles mesmos os protagonistas da sua descoberta, buscando a melhoria da sua qualidade de vida com competência profissional.

Hoje é muito mais fácil um intercâmbio com outras culturas e com lugares distantes do que era há dez anos. Há um vínculo entre o conhecimento e a internet, atualmente a lógica das redes tem alterado as condições de trabalho, as transações comerciais e a forma de interação entre as pessoas. O indivíduo não precisa, apenas, da informação que a tecnologia vincula. Ele precisa das formas e das fontes de informação, levando em conta os aspectos, políticos, econômicos, culturais e estéticos nas quais as TDIC estão envolvidas.

A formação de leitores nessa nova conjuntura é desafio a ser enfrentado pela escola e seus professores. Assim pensar estratégias a partir de sequências didáticas que promovam a interação com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) poderá auxiliar o trabalho com as novas metodologias de ensino, colaborando com o desenvolvimento dos estudantes, tornando-os protagonista do processo ensino e aprendizagem.

3 O USO DAS TDICS (TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

A leitura tem sido alvo de várias discussões no âmbito educacional, resultado de uma realidade na qual é comum encontrar alunos que concluem as séries iniciais com problemas relacionados à leitura e à escrita e, conseqüentemente, encontram-se em desvantagens na prática social de suas aprendizagens. Para Solé (1998) a leitura e a escrita são elementos essenciais para a educação fundamental, já que no final desta fase escolar espera-se dos educandos a competência de realizar leituras de forma autônoma, fazendo uso de variados recursos para sanar dificuldades que poderão surgir durante o processo, além de opinarem e refletirem sobre o que leram.

É importante um trabalho cuidadoso e instigante com a leitura nos primeiros contatos da criança com o mundo letrado, como nos afirmam Ferrarezi e Carvalho (2017) ao mencionar a questão:

Antes de contar sílabas poéticas seria importante ter aprendido a gostar de poesia; antes de saber as características do Romantismo ou do Naturalismo, teria sido de mais valor ter aprendido a gostar de ler seus romances; antes de conhecer os gêneros textuais e suas peculiaridades formais, seria importante ter aprendido a gostar deles. O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o mesmo caminho das descobertas da vida: primeiro o prazer, depois a intuição e, só mais tarde, a racionalização. (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 33)

Como mencionam os estudos dos autores citados, a leitura literária tem uma grande importância na fase inicial de aprendizagem dos alunos. Para Barbosa (1994, p.142) “melhorar a pedagogia da leitura é, em longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo de mudança”.

A escola atualmente tem um grande desafio despertar no aluno o gosto pela leitura, pois ela tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento, intelectual, crítico e social. Observamos que o advento das TDIC no ambiente escolar e o acesso dessas tecnologias a realidade dos alunos tem ampliado as experiências de leitura e escrita, em uma sociedade informacional e interativa.

Nessa perspectiva o aluno sente-se fascinado por essas experiências com a tecnologia, pois muitas das vezes essa ser uma área de conhecimento que eles têm melhor desempenho que os pais ou professores. Assim concordamos com Rangel e Freire (2012) no trabalho com

as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) como recurso para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem menos discriminatória e mais inclusiva:

Reconhecemos que as tecnologias da informação e comunicação, por serem partes indissociáveis da vida social, devem ser consideradas pela comunidade escolar e aproveitadas em seu potencial como recurso ao processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a presença e usos dessa tecnologia no ambiente da escola devem ser acompanhados por processos e práticas socioeducacionais que aproveitem suas funções e evitem disfunções sociais (RANGEL; FREIRE, 2012, p.52).

Diante essa realidade, Moran (2007) enfatiza a construção do conhecimento a partir das práticas significativas, que instigam a curiosidade e a participação entre escola e sociedade conectada e multimídia “(...) edifica-se melhor entre o equilíbrio entre atividades individuais e grupais com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas” (MORAN, 2007, p. 45).

Desse modo, conforme argumentam Lins, Souza, Lendell, (2020) a educação do cidadão não pode ficar alheia ao novo contexto tecnológico, na perspectiva da cibercultura, assim a escola não deve intimidar-se ao trabalho com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A escola não precisa crer que o seu espaço físico pode ser substituído pelo computador e que os softwares ocuparão o lugar dos professores. Na verdade, é imprescindível destacar que a posição da escola é a de compreender que a tecnologia promove a emergência de novos gêneros, e a nossa como professores, é desenvolver atitudes pedagógicas que envolvam esses gêneros (LINS, SOUZA, LENDELL, 2020, p.25).

Importante ressaltar, nessa compreensão, que as novas tecnologias da informação e comunicação só podem trazer modificações no processo educativo na medida em que a escola e o professor repensem suas práticas pedagógicas, respeitando as peculiaridades do ensino e do recurso tecnológico. É preciso ter consciência e refletir pedagogicamente sobre a tecnologia utilizada (KENSKI, 2012).

E é com uma nova visão das sequências didáticas e o uso das tecnologias que possibilitam a formação de atitudes e a percepção crítica aos alunos em meio ao novo contexto digital contemplando momentos de motivação, introdução, leitura, interpretação e extrapolação, almejando contribuir com as vivências pedagógicas (COSSON, 2006). Como nos afirma Perrenoud (2000, p.139) “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas”.

No cerne dessa discussão, Moran (2007) destaca que é necessário humanizar as tecnologias, compreendê-las como um meio de facilitar a aprendizagem. Cabe ao docente trabalhar com o instrumento tecnológico, na comunicação afetiva entre as pessoas, em que o tempo e o espaço da aprendizagem dependem de um processo de flexibilização e de interação.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho constará de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de reflexões e levantamento bibliográficos, buscando extrair do objeto de pesquisa os significados, percepções, e as possibilidades que estão ao alcance de serem investigadas e analisadas. Também refletimos sobre as teorias que tratam do uso das TDICs em contexto de ensino/aprendizagem como os estudos de Solé (1998), Ferrarezi e Carvalho (2017), Moran (2007), Kenski (2012), Lins, Souza e Lendell (2020), Coscarelli (2017), Rangel e Freire, (2012), entre outros.

O aporte desta pesquisa foi mediante consulta em livros, artigos, e revistas, monografias e teses e Google acadêmico, assim encontramos uma diversidade de trabalhos que colaboraram com o desenvolvimento da temática, foram escolhidos para este estudo aqueles que mais se aproximaram das teorias discutidas em do nosso objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica tem um importante papel na busca por soluções de um problema, através de análise e discussão de referencial teórico publicado e suas contribuições para a ciência. Assim esse tipo de pesquisa possibilita um maior conhecimento sobre determinado assunto, desta forma o pesquisador deverá planejar sistematicamente o processo de pesquisa, compreendendo todo o percurso que envolve definição técnica, construção lógica e decisões sobre a forma de divulgação e comunicação (BOCCATO, 2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estudo, torna-se evidente a importância da escola trabalhar com a diversidade de recursos no desenvolvimento da leitura e escrita principalmente nos primeiros anos escolares da criança.

Atualmente a lógica das redes tem alterado as condições de trabalho, as transações comerciais e a forma de interação entre as pessoas. Hoje é muito mais fácil um intercâmbio com outras culturas e com lugares distantes do que era há dez anos, o indivíduo não precisa, apenas, da informação que a tecnologia vincula. Ele precisa das formas e das fontes de informação, levando em conta os aspectos, políticos, econômicos, culturais e estéticos nas quais as TDIC estão envoltas.

Essas contribuições serão de grande relevância para as práticas docentes, sabendo que esse olhar diferenciado para a leitura, futuramente servirá de suporte teórico para aqueles/as que pretendem entender como a literatura integrada as tecnologias podem ser utilizadas no contexto escolar. E quais análises já foram feitas por pesquisadores preocupados com a formação de leitores em meio ao mundo digital.

Enfim, apoiamo-nos em concepções que mostram a relevância do uso das sequencias didáticas na formação de leitores, bem como a atuação do professor com as novas tecnologias da informação e comunicação “de modo decisivo para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realizações de projetos, de investigação e debate” (KENSKI, 2012, p. 67).

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C.V. **Alfabetização e letramento digital**. In: COSCARELLI, Carla Viana, RIBEIRO, Ana Elisa (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em < A pesquisa bibliográfica Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 05 de março de 2023.

FERRAREZI, C; CARVALHO. R. **De Alunos a Leitores: O ensino da leitura da Educação Básica**. 1ªed. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da educação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LINS, E; SOUZA, F; LENDELL, A. **Letramentos digitais como práticas sociais. Limitações e possibilidade para a educação básica**. São Paulo, Mentis Abertas, 2020, p.25-69.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, São Paulo. Papirus, 2006.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 2ª ed. Campinas, São Paulo. Papirus, 2007.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Poro Alegre: Artmed, 2000.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba.Aymarã, 2009.

RANGEL, M.; FREIRE, W. **Educação com Tecnologia: Texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro; Wak Editora, 2012.

RICHARDSON. R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo. Atlas, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Joeliton Francisco Sousa de Paulo²

Ana Paula Pereira de Araújo Roque³

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

A inclusão escolar dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino segue alguns princípios norteadores em âmbito nacional, tais como a matrícula e os serviços de intérpretes de Libras, profissionais de apoio escolar, quando se fizer necessário, e o atendimento educacional especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais. No AEE estão previstas ações que visem identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, sendo o AEE ofertado em horários opostos a matrícula no ensino comum. Todavia, o presente trabalho traz em discussão o processo de adequação curricular em sala de aula comum, para os estudantes com deficiência, por entender que o processo de inclusão está para além da matrícula no ambiente escolar. Para tanto, buscou-se analisar qual a compreensão dos professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola localizada no Município de Itambé, Pernambuco, sobre o processo de adequação curricular. Para coleta dos dados, realizou-se um questionário com os professores atuantes nas turmas que constam a matrícula de estudantes com deficiência, a fim de identificar o conhecimento dos professores referente as necessidades específicas dos estudantes com deficiência; conhecer os tipos de adequações curriculares desenvolvidas pelos

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Libras pela FACEN; Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UFPB e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz. É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Atua também como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq. E-mail: joellynton@hotmail.com

³ E-mail: approfaraujo@gmail.com

docentes e analisar se as propostas de adaptações dos professores estão de acordo com as orientações das diretrizes nacionais para educação especial.

Palavras-chave: inclusão escolar; adequação curricular; estudantes com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira defende que todos os alunos - com ou sem deficiência - têm direito à educação. No entanto, isso não significa que todos estão com esse direito garantido no cotidiano das escolas. O problema é que as escolas ainda não estão preparadas para lidar com as diferenças que ali se encontram. Nesse contexto, destacamos a situação dos estudantes com deficiência que ao frequentar as escolas não encontram professores preparados para lidar com suas diferenças, promovendo adequadamente seu processo de escolarização.

Diante disso, as discussões entorno das adequações curriculares é o tema principal desse trabalho, por entender que a inclusão escolar está para além do direito à matrícula, baseando-se, portanto, na hipótese de que se não houver um currículo acessível as necessidades específicas dos estudantes, a escola correrá o sério risco de estar contribuindo com a exclusão educacional, indo dessa forma de encontro com a política nacional para educação especial.

Diante disso, este trabalho propôs os objetivos a seguir:

Objetivo geral - analisar a compreensão de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o processo de adequação curricular para estudantes com deficiência.

Objetivos específicos:

- Identificar o conhecimento dos professores referente as necessidades específicas dos estudantes com deficiência;
- Conhecer os tipos de adequações curriculares desenvolvidas pelos docentes;
- Analisar se as propostas de adaptações dos professores estão de acordo com as orientações das diretrizes nacionais para educação especial.

Buscando estabelecer um delineamento da pesquisa a partir dos objetivos propostos, o presente trabalho seguiu as seguintes etapas metodológicas:

- Apresentação do tema e contextualização;
- Objetivo geral e específicos; metodologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Resultados (que pode ser o relato de uma experiência) ou análise de algo, por exemplo, a análise de uma atividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS/ CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB N° 9394.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto N.º 5296. Sobre a promoção da Acessibilidade para pessoas com deficiência.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Decreto N.º 5626. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Decreto N.º 6571. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto N.º 7611. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2011.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** Colaboradores José Augusto de Souza Peres et al. 3. ed. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTIAGO, Sandra A. da S. **A história da exclusão de pessoas com deficiência: elementos sócio-econômicos, educacionais e religiosos.** Joao Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TESSARO, Nilza S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UM PANORAMA SOBRE O FOLHETO DE CORDEL E SUA VERSATILIDADE TEMÁTICA E PERFORMÁTICA

Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama que explore sua versatilidade temática e performática presente no folheto de cordel, uma forma de literatura popular emergente no Nordeste do Brasil, no final do século XIX e início do século XX. A partir de uma revisão bibliográfica, serão apresentados diversos temas abordados pelos poetas populares em suas histórias contadas em versos, com rimas e métricas variadas que determinam seu tom performático. Além disso, serão discutidos aspectos culturais e históricos relacionados ao cordel, bem como sua importância como manifestação da cultura popular brasileira.

Palavras-chave: folheto de cordel; literatura popular; versatilidade temática; cultura popular; Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A literatura popular brasileira é marcada pela diversidade temática e pela criatividade dos poetas populares na construção de suas histórias. Entre as diversas formas de literatura popular existentes no país, destaca-se o folheto de cordel, uma tradição que surgiu no Nordeste do Brasil no final do século XIX e início do século XX.

Segundo Cavalcanti (2014), o cordel é uma forma de literatura que nasceu como resultado da necessidade de contar histórias em uma época em que a maioria da população era analfabeta. O autor ressalta que o cordel se tornou uma importante manifestação da cultura popular brasileira, sendo uma fonte rica de informações sobre a história, a cultura e os valores do povo nordestino.

A versatilidade temática presente no cordel é um dos aspectos que mais chama atenção. Os poetas populares abordam temas variados, que vão desde lendas e mitos regionais até histórias de cangaceiros, passando por questões religiosas, políticas e sociais, o que torna a literatura de cordel sempre representativa e atual. Segundo Silva (2010), o cordel é um gênero textual popular que se pronuncia em diversas finalidades, como entretenimento, denúncia educação, preservação de memória. O autor destaca ainda que a temática do cordel é influenciada pelas condições sociais e políticas do momento histórico em que foram escritos.

A forma como esses temas são abordados revela a criatividade e a sensibilidade dos poetas populares na construção de suas histórias. De acordo com Bello (2012), o cordel é uma forma de literatura que permite a expressão da subjetividade do autor, bem como a representação da realidade social em que está inserido. O autor ressalta que o cordel é uma forma de resistência cultural, que preserva a identidade e a memória do povo brasileiro.

Nessa perspectiva, a *performance* é um elemento de manifestação da junção dos temas, com a estrutura do cordel, revelando toda a potência literária desse gênero.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir as possibilidades temáticas presente no folheto de cordel. A partir de uma revisão bibliográfica em que tomar-se-á como base discursiva autores como Abreu, Silva, Zumthor, dentre outros, serão apresentados diversos temas abordados pelos poetas populares em suas histórias contadas em versos e o valor performático de cada um deles. Além disso, serão discutidos aspectos culturais e históricos relacionados ao cordel, bem como sua importância como manifestação da cultura popular brasileira.

2 O FOLHETO DE CORDEL EM PERSPECTIVA

O folheto de cordel é a poesia popular tradicionalmente impressa em folhas de papel jornal, tacitamente frágil, mas visualmente atrativa por suas imagens na capa, que, quando não vindas do relevo das fantásticas xilogravuras, dão espaço às ilustrações, ambas esculpindo uma prévia do mundo fantástico contado no folheto daquelas poucas páginas. Um papel comum e barato foi o que possibilitou ao folheto de cordel ganhar mundo.

Engana-se quem pensa que esses folhetos populares sumiram totalmente no século XXI. Além de poetas contemporâneos, a Literatura de cordel proporcionou meios para se incluir no mundo tecnológico e digital, bem como passou a integralizar o folheto de cordel para o público deficiente. A exemplo disso, Nascimento (2007) explicitou o lançamento da literatura de cordel em Braile, no Congresso Internacional de Literatura de Cordel, ocorrido

entre 21-23 de setembro de 2005, em João Pessoa. Dessa forma, os folhetos de cordéis têm sido readaptados para proporcionar o prazer da leitura de seus versos às pessoas com incapacidade física visual.

Segundo Abreu (2004), no período de auge dos folhetos, em meados do século passado, se o assunto fosse bom, havia a possibilidade de se vender milhares de exemplares. Podemos visualizar melhor esse sucesso com os folhetos sobre a morte de Getúlio Vargas, que alcançaram os 200 mil exemplares; ou os sobre a morte de Lampião que venderam 50 mil e ainda a renúncia de Jânio Quadros, que fez circular 70 mil folhetos. A venda extraordinária foi a do exemplar *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, que rendeu 20 mil só em sua 1ª edição, em 1958.

No entanto, “a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época” (ABREU, 2004, p. 60) e isso se propagou, também, sobre os temas trazidos para o século XX, à medida que os cordelistas adentravam noutras perspectivas de sociedade. Conforme Janh (2011), de temáticas que antes traziam o cordel *Donzela Teodora*, do poeta Leandro Gomes de Barros, representando-a como a mulher sábia, como também a perspectiva de mulher fiel, como na obra de João de Ataíde, *Imperatriz Porcina*. Hoje, consoante Janh, surgiram figuras como *A moça que virou cachorra porque foi ao baile Funk* do poeta e *A história de Dona Mariquinha e seus cinco maridos finados* cordéis de Klévisson Viana.

É importante notar que esses poetas traziam suas próprias concepções sobre o avanço do século XX, principalmente, no que diz respeito, como visto no exemplo precedente, a “palpites” sobre a figura da mulher.

De certo os temas escolhidos para esses folhetos apresentavam um pensamento, conservador e, conseqüentemente, também obsoleto para o século XX. Mas se ora nos deparamos com esses versos pintando ainda um cenário patriarcal, hoje, em meio a avanços sociais no século XXI, o folheto possibilita às mulheres cordelistas um mundo fora do anonimato.

Desde tempos bem longínquos
 Diz Zumthor pesquisador
 Que as mulheres faziam
 Percorso de cantador
 Levando de um canto a outro
 Notícias de grande valor
 A Jograleza era chamada
 A mulher que percorria
 De cidade em cidade
 Cantando as belas notícias
 Que de outras terras trazia
 A história entretanto

Quase nada delas fala
São poucos os que escutam
O silêncio que deixaram
Entretanto, em Campina
Aqui elas aportaram

Hoje como cordelistas
Elas tentam esclarecer
Que o saber que é de todos
Parece só pertencer
Ao mundo que é dos homens
Machista é só querer ver

COUNTINHO, Maria de. *De Cordel e de Mulher Muito se tem a Dizer*. 2004.

O poema *De Cordel e de Mulher Muito se tem a dizer* é estruturado em estrofes de 6 versos e métrica de 7 sílabas. O tema central é a figura da mulher um tanto quanto emancipada fora da conjuntura social. É da cultura nordestina atribuir à figura masculina a condição de viajante, desbravador, cantador, dentre outras funções, fazendo-o participante de forma ativa da sociedade na qual está inserido, como nos mostra Queiroz (2006, p.15):

Durante a grande efervescência do cordel nordestino, a mulher, como autora, ainda não tinha obtido espaço de visibilidade pública, diferentemente do homem que, com mais liberdade de ação, percorria os sertões em viagens, participando de feiras, cantorias, eventos artísticos, celebrações religiosas, enfim, ia para onde houvesse algum acontecimento popular. Isto fez com que, de fato, esta narrativa fosse caracterizada no Nordeste, como uma literatura tipicamente de homens.

Neste cordel, o poeta coloca em evidência a figura feminina transportando, em si, todas as funções dirigidas propriamente ao homem, representando a trajetória de lutas e conquistas enfrentadas pela mulher diante do predomínio patriarcal.

A partir do folheto de cordel apresentado, anteriormente, observa-se outra característica presente no gênero, a narrativa. No folheto de cordel, assim como no conto, a história traz geralmente uma sequência lógica de acontecimentos, estruturado com os aspectos próprios do gênero cordel: versos, rimas, métricas e ritmo.

O folheto de cordel, enquanto narrativa em versos, pode ser analisado, portanto, na perspectiva dos modos de contar encontrados na *Teoria do conto* (GOTLIB, 2006), pois a obra explicita que a narrativa “consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação” (BRÉNMOND, 1972 *apud* GOTLIB, 2006, p.11). Outro aspecto semelhante entre o gênero Cordel e o conto é o estilo exigido para a vocalização da narração, pois

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta— entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões —, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório. (GOTLIB, 2006, p.13).

Dispostos e preparados minuciosamente por poetas, o folheto de cordel, possui vínculos com a tradição oral, primeiro porque seu texto se aproxima intimamente da fala, suas marcas orais vocalizam sua escrita. As letras são redigidas para a voz. Escrito para ser declamado, o leitor sente a *performatização* do próprio poeta de cordel através das palavras escritas, propositadamente, para instigar e aproximar o seu público/leitor.

O leitor, ao se permitir um entrosamento íntimo com o folheto de cordel, depara-se com versos, metricamente trabalhados em estilo, que discorrem narrativas ricas e envolvidas por palavras que falam. Com uma leitura atenta, o interlocutor é capaz de fisgar que a proeza do cordelista se faz justamente por utilizar da poética oral, para provocar a leitura declamada de sua obra.

Entende-se que os versos do folheto de cordel transportam o leitor para operação da voz, ou seja, envolvendo e reinterpretando a perspectiva de Zumthor (2001): a letra é a voz. Enquanto gesta esses folhetos de cordel em uma audiência, a façanha do poeta popular continua. Na declamação do cordel, o poeta faz jogo. Trata-se da *performance* como um jogo, considerando que “um poema composto por escrito, mas “performatizado” oralmente, muda por isso de natureza e função” (ZUMTHOR, 2001, p. 40), de modo que o gesto contribui “com a voz para fixar e compor o sentido” (ZUMTHOR, 1997, 244) e se fazer vivo na memória do povo. Ressignificando o conceito de intérprete, referido por Zumthor (1997, p.204), a partir da *performance*, o leitor do folheto, seja ou não o cordelista, representa o seu corpo como uma espécie de cenário, não com o intuito de apelar apenas para a visualidade, mas o declama para estabelecer contato com o leitor/ouvinte.

Em outras palavras, pode-se propor então, segundo a teoria de Zumthor, uma retórica do gesto correspondente à colocação das palavras, promovendo uma sintaxe de emoções.

Na voz a palavra se enuncia como lembrança, memória-em-ato de um contato inicial, na aurora de toda vida cuja marca performance em nós um tanto apagada, como a figura de uma promessa. Surgindo desta falha, “entre a transparência do abismo e o fosco das palavras”, como escreve ainda D. Vasse, a voz deixa ouvir uma “ressonância” ilimitada no curso de si mesma” (ZUMTHOR, 2001, p. 13).

Assim, outro aspecto marcante encontrado em alguns folhetos de cordel é apresentar uma introdução direta ao seu público, como uma espécie de invocação para uma audiência.

Os cordelistas envolvem seus leitores/ouvintes a partir das suas métricas e rimas, minuciosamente preparadas e cheias do contexto nordestino

Não se há que viva no mundo
Que não deseje gozar.
Desde o velho à criancinha
Quer a vida desfrutar
E tudo aspira o amor,
Porque viver diz: - amar!

BARROS, Leandro. Casamento e Divórcio da Lagartixa. Fortaleza. 1999.

A exemplo dessa técnica do cordelista, temos acima o folheto do renomado poeta Leandro Gomes de Barros. O fragmento apresentado consiste na 1ª estrofe de *Casamento e divórcio da lagartixa*, cuja formação estrutural é ordenada em 4 versos e 7 sílabas: a sextilha.

O primeiro verso já é apresentado como forma de máxima, dando ensejo a uma reflexão ao leitor/ouvinte: que tipo de sentimento abarca com tamanha amplitude a razão humana? Essa explicação flui nos versos seguintes, em que os elementos trazem o sentido dessa amplitude de forma material entre os homens, quando utiliza a faixa etária atribuída ao percurso da vida humana (velho à criancinha), e de forma conceitual, quando o poeta associa a ideia de viver a amar. Isso gera empatia pela identificação que acontece por se tratar de um assunto de senso comum. A declamação, para o cordelista, é o ensejo para a autoavaliação da sua poesia narrativa perante o público,

Cantando o folheto, o vendedor/autor pode acompanhar as reações dos ouvintes a cada passo da história e assim ficar sabendo em que ponto eles ficaram emocionados, acharam graça, assustaram-se ou abandonaram a roda com o ar de enfadado. Esse conhecimento será de grande utilidade na composição de uma nova história – se o poeta vive da venda dos folhetos, não pode se dar ao luxo de desagradar os compradores (ABREU, 2006, p. 66).

Outro meio proposto na leitura dos folhetos de cordel para entreter o público e instigar a imaginação de antemão nos primeiros versos, inspira-se para enamorar seu leitor/ouvinte a adentrar no mundo da sua obra. Por isso, aos folhear os cordéis, adentramos em inversos introdutórios enfeitados, muitas vezes, de uma perspectiva lúdica:

No Reino dos Animais
Numa noite enluarada
Eu vi o Macaco- Prego
Pulando, dando risada
Mangando do Javali
Que tem a cara amassada!

SOARES, Marcelo. 7 dias de forró do Reino da Bicharada. 2012.

O folheto *7 dias de forró do Reino da Bicharada*, do poeta Marcelo Soares, proporciona na primeira estrofe um encontro do leitor/ouvinte num mundo fantasioso com vestígios das fábulas.

Em aspectos formais, o cordel, caracteriza-se por usos de técnicas já consagradas nas tradições poéticas portuguesas e mundial. Contudo, como um gênero de poesia caracteristicamente atrelado à oralidade, se consagra no repertório de sua cultura, as estruturas com teor e valor musicais intrínsecos, como redondilhas maiores e menores, sistemas de rima e a estrofação variada (quartetos, sextilhas, décimas etc).

Os folhetos de cordel, geralmente, são escritos, editados e vendidos pelo próprio autor, o que, de acordo com Abreu (2006), designa ao cordelista o papel de múltiplas funções sobre a sua obra. Assim, a característica do cordel, do ponto de vista de Abreu, não se dá apenas por seus versos e rimas, como também considera o próprio material utilizado por esses cordelistas.

Márcia de Abreu pode ter considerado que essa vantagem dos autores em desempenhar funções múltiplas sobre a forma impressa do seu próprio folheto de cordel, é uma prerrogativa parte do estilo próprio proporcionado à forma impressa desse gênero literário, o que pode ser evidenciado na obra de alguns poetas.

Apesar de reconhecermos a influência de diversos aspectos relacionados à produção e mesmo à circulação dos folhetos de cordel para uma análise profícua, é válido salientar que a estrutura essencial do cordel são os versos, as rimas, a métrica e o ritmo, que juntos compõem a poesia do cordel, acompanhada, em boa parte de suas leituras públicas, de uma narrativa oral, minuciosamente trabalhada, para deslumbrar seu ouvinte/leitor, enquanto forma impressa:

O folheto é uma brochura com 8, 16, 32, 48 ou 64 páginas, número determinado pela quantidade de folhas de papel dobradas em quatro empregadas em sua confecção: uma folha dobrada era um folheto de oito páginas, duas folhas fazem um de 16, e assim por diante, compondo folhetos com números variados de páginas, mas sempre em múltiplos de oito. (ABREU, 2006, p.63)

De acordo com Abreu (2006, p.63), na literatura de folhetos o formato designa uma série de questões na composição dos poemas, pois o poeta escreve para ocupar um espaço exato, nem mais, nem menos páginas, isso surge da necessidade de economizar papel. Os autores de folhetins do século XIX presenciaram situação parecida como essa, no período em que publicaram: a cada número de jornal, um poema era posto para compor apenas a parte

inferior da folha. Para os folhetos a delimitação não se restringe aos números de páginas, mas agrega, em sua estrutura, uma determinada composição de estrofes.

Observa-se que os aspectos formais do material utilizado para elaborar esses folhetos também constituem a estética do próprio gênero. Outro aspecto relevante apontado por Abreu (2006), é que o número de páginas não interfere apenas no tamanho dos poemas, mas também determinam o gênero dos escritos. Por exemplo, os folhetos de oito páginas são atribuídos aos assuntos do cotidiano, para reproduzir desafios e pelepas, e fatos jornalísticos. O *romance*, segundo Abreu, deve propor uma narrativa em verso distribuída por 16 páginas ou mais, e o *folheto* deve ocupar brochuras de oito páginas.

Todos esses detalhes a serem seguidos, só enfatizam que fazer folhetos não é tão simples quanto parece, bem como “a literatura popular não é simples e espontânea, como muitos dizem” (ABREU, 2006, p.64).

No decorrer deste artigo foi apresentado o percurso da literatura de cordel, bem como as caracterizações e especificidades do cordel impresso. Ainda assim, vale ressaltar, a literatura de folhetos “tem seus pontos de contato com a literatura oral” (AYALA,1988, p.103) nos desafios⁴ e nas *pelepas*⁵, por exemplo. Como referido por Ayala, a peleja acentua a intimidade com a literatura oral, por ser escrita a partir de modalidades do repente. Dessa maneira, quando na forma escrita, a peleja, antes de iniciar o embate, apresenta os cantadores, o lugar ocorrido, o público e os antecedentes, como a seguir, na *Peleja Joaquim Jaqueira com Melquiades*:

Sabendo Joaquim Jaqueira
que Melquiades era chegado
na capital de Manaus
como um cantor amado
mandou logo convidá-lo
para um duelo pesado

Melquiades aceitou convite
que o fêz Joaquim Jaqueira
para ver se êsse cantor
como cantor da fronteira
lhe apresentasse serviço
que lhe fizesse barreira

O povo amazoense
fêz uma reunião
a fim de apreciar

⁴Segundo Marinho e Pinheiro (2006, p. 26) os desafios afluem nos cordéis, em uma reprodução do que ocorria nas feiras e casas dos cantadores de viola.

⁵“ As pelepas podem basear-se em desafios reais ou imaginários e geralmente são escritas em versos de sete sílabas.”

os cantores em discussão
 os dois então se juntaram
 daí surgiu a questão ano autor página

A peleja de José Bernardo da Silva⁶, supracitada, apresenta em sequência as informações necessárias antes do embate, versos dispostos em um enjambement⁷ que apela para curiosidade do leitor/ouvinte, que prossegue atento às próximas estrofes que, enfim, retrata o duelo. Em relação aos folhetos, “possuem outras características formais que se assemelham aos repentes, tais como o mote, em forma de verso, propostos aos cantadores durante uma disputa” (MARINHO; PINHEIRO, 2006, p.32) desse modo, esses poetas são desafiados a criarem a partir de um tema pré-estabelecido.

Outras modalidades da literatura de cordel são os *folhetos de circunstância*, que são constituídos, segundo Marinho e Pinheiro (2006, p.32), por um relato de cunho noticiário, de tema escolhido pelo próprio cordelista, a fim de expor ao público, *os* assuntos variam e podem ser as últimas notícias sobre a política, sobre o mundo, o relato de casos referentes ao assassinato dos famosos, enfim, são muitos os temas, mas que se diferem dos relatos jornalísticos de acontecimentos.

Assim, verifica-se que a literatura de cordel possui várias modalidades e eixos temáticos, todas construídas em versos, ou seja, a partir de um versificação⁸, uma composição que se encaixa em ritmos, e todas são caracterizadas em torno de uma linguagem coloquial, atribuída ao popular, e condicionando a *performance* a essa relação próxima às experiências populares e as nuances temáticas extraídas de uma conjuntura sociocultural. Com marcas poéticas de estilo que remetem a um cancionero popular, a literatura de cordel nordestina, e agora, patrimônio brasileiro⁹, é trabalhada, principalmente em redondilhas maiores (7 sílaba poéticas) com rimas soantes.

3 CONCLUSÃO

⁶ José Bernardo da Silva, era poeta, Alagoano e um dos difusores da Literatura de Cordel, a partir da Tipografia São Francisco. (BRASIL, 2006, p.12).

⁷ *Enjambement* é a continuação sintática, semântica e rítmica no verso seguinte, ocorre sempre que algo a ser dito pede continuação para transmitir a ideia, no verso posterior. (RIBEIRO NETO, 2014, p.51)

⁸ A versificação (ou metrificação), conforme Ribeiro Neto (2014, p.33) são os processos que envolvem a formação e estruturação do verso no poema, desta forma trata-se da observação passo a passo dos seguintes elementos: os versos, as estrofes e as rimas. Faz parte da que versificação, também, a escansão, a estrofação e o rimário.

⁹ Publicado O Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 19 de novembro de 2018, reconheceu a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil.

A literatura popular brasileira é rica e diversa, e o folheto de cordel é uma das manifestações mais importantes dessa tradição. A versatilidade temática presente no cordel é um dos seus aspectos mais marcantes, permitindo que poetas populares abordem temas diversos e relevantes para a sociedade brasileira.

Neste artigo, foi possível verificar que o cordel aborda temas que vão desde a história e a cultura do Nordeste do Brasil, até questões políticas e sociais que afetam o país como um todo. Os poetas populares expressam, por meio de seus versos, sua visão de mundo e sua sensibilidade diante dos problemas que os cercam.

Além disso, a análise realizada neste trabalho evidencia que o cordel é uma importante forma de resistência cultural, que preserva a identidade e a memória do povo brasileiro. Através do cordel, é possível conhecer e valorizar a cultura e a história do Nordeste do Brasil, bem como refletir sobre questões atuais que afetam o país.

Outro ponto importante enfatizado na nestas reflexões é o valor performático do cordel que está intimamente ligado à maneira que os versos são escritos, com métrica e rima simples, facilitando a memorização e possibilitando a prática da recitação, atribuindo à performance o teor dos temas que os constituem.

Portanto, é fundamental que o folheto de cordel seja valorizado e reconhecido como uma importante manifestação da cultura popular brasileira. É necessário que sejam feitos esforços para preservar e difundir essa tradição, garantindo que as histórias contadas em versos pelos poetas populares continuem a ser uma fonte de inspiração e conhecimento para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada, literatura e leitura**. Editora UNESP, 2006.
- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- AYALA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina**. São Paulo: Ática, 1988.
- BARROS, Leandro Gomes. **Casamento e Divórcio da Lagartixa**. Fortaleza. 1999.
- BARROS, Leandro Gomes. **A História da Donzela Teodora**.
- BELLO, E. A. **O Cordel como resistência cultural**. Revista Eletrônica de Ciências Humanas, v. 10, n. 1, p. 45-55, 2012.

CAVALCANTI, I. **O cordel como expressão da cultura popular brasileira**. Revista Memória em Rede, v. 4, n. 2, p. 72-81, 2014.

COUNTINHO, Maria de. **De Cordel e de Mulher Muito se tem a Dizer**. 2004.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

JAHN, Livia Petry. **A Literatura de Cordel o Século XXI: Novas e velhas linguagens dna obra de Klévisson Vianna**. 2011. Disponível em: <[https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32886/000787302.pdf?sequence=1 &isAllowed=y](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32886/000787302.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>

QUEIROZ, D. A. **Percepções do universo feminino na Literatura de Cordel**. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6WEK7J./disserta_o.pdf?sequence=1>

NASCIMENTO, Flaviano Batista. **Cordel em braille: procedimentos semióticos da transcodificação**. 2006. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2016/05/cordel-em-Braille-procedimentos-semi%C3%B3ticos-da-transcodifica%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>.

SILVA, F. **O Cordel como gênero textual popular: análise de uma história em versos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 49, n. 1, p. 63-76, 2010.

ZUMTHOR, P. **A Letra e a voz - A - literatural medieval**. Tradução: Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec/EDUC, 1997.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Déborah Ribeiro Galvão

Crislani Lima de Amorim

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

O ensino de língua portuguesa, não se pode negar, detêm uma grande carga de responsabilidade, pois tem como principal objetivo garantir a eficiência na construção das habilidades básicas do processo geral de ensino-aprendizagem: a leitura e escrita. Mas o que pensar sobre esse processo de ensino de língua portuguesa do passado e do presente? E quando esse processo se depara com maneiras atípicas de aprender? Qual o papel do professor no que diz respeito à mediação desse processo de aprendizagem? Com o intuito de responder a esses questionamentos, este artigo tem o objetivo principal de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem diante da diversidade e formas atípicas durante essa jornada. Para isso, contará com as reflexões de Travaglia (1995); Freire (1974); SUASSUNA (2007); NEVES (2010); Wallon (2007); José e Coelho (2013); Davis (2004); Coelho (2013). Espera-se com essa pesquisa que seja evidente a importância do professor como mediador consciente do processo de ensino de língua portuguesa considerando todos os elementos diversificados que constituem a jornada de aprender.

Palavras-chave: reflexões; ensino; língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade, o domínio da linguagem, em todas as suas formas de manifestação, é essencial para o convívio e participação social em sua plenitude. Por meio da linguagem os seres humanos trocam informações, expõem seus pensamentos e posicionamentos, relacionam-se e constroem elementos culturais e históricos. Ou seja, a linguagem é utilizada em diversos contextos e situações do cotidiano que se transforma social e historicamente, afinal, a linguagem do século passado foi bastante modificada em comparação à linguagem de

hoje em dia. Ela está a todo tempo em constante mudança. Sendo, assim, é extremamente importante possuir a habilidade de utilizar adequadamente a linguagem para que as situações comunicativas sejam efetivadas. Vale ressaltar que essas situações comunicativas variam em termos de formalidade e informalidade.

Todas as pessoas antes de irem à escola já possuem uma noção natural da estrutura da língua, pois desde que nascem tem contato a todo momento com a língua a partir daqueles que as rodeiam. Mas é na escola que essas noções linguísticas se organizam e se ampliam, dando à escola um papel fundamental na vida de cada indivíduo. Dessa maneira, pode-se afirmar que

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Isso significa dizer que o professor de língua portuguesa tem maior responsabilidade no que diz respeito à concretização desses saberes linguísticos. Isso porque é através do ensino da língua materna convencional, no caso o português, que o contato e conhecimento acerca das manifestações linguísticas verbais ou não verbais são ampliados. O objeto de estudo das aulas de língua portuguesa é justamente a linguagem em todas as suas formas de manifestação. Porém, o foco maior cai sobre a linguagem verbal (oral e escrita): o estudo das regras e estruturas gramaticais, da organização e gêneros textuais. E se a escrita é estudada, estuda-se, também, a leitura. Portanto, este presente artigo, objetiva refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem diante da diversidade e formas atípicas durante essa jornada.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ONTEM E HOJE: UM COMEÇO DE CONVERSA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN's, a educação escolar deve proporcionar condições para que o sujeito adquira certas competências nas aulas de língua portuguesa: competência discursiva (capacidade de usar a língua de maneira variada) e competência linguística e estilística (capacidade de construir efeitos de sentido adequando o texto a diferentes situações comunicativas orais e escrita). O professor deve abandonar a visão de uma linguagem homogênea e meramente instrumental e estruturalista. Não deve tomar como elementos centrais do método de ensino termos (letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases) de maneira deslocada e descontextualizada. Pois se o objetivo é construir uma competência discursiva, deve-se partir do texto como um todo de

sentido explorando-o por completo desde suas características gramaticais e estruturais como também seu contexto de produção, propondo, sempre, uma reflexão crítica em todos os seus aspectos.

Os PCN's dizem, também, que é papel do professor de língua portuguesa produzir, planejar e nortear as atividades pedagógicas tendo como meta principal, à luz de uma concepção de ensino sociointeracionista, o desenvolvimento da ação e reflexão autônoma do aluno, pois sabe-se, de acordo com Travaglia (1995), que o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva metodológica estruturalista pouco contribui com formação de um ser crítico possuidor de uma autonomia reflexiva. Na verdade, estimula a reprodução de uma aprendizagem, segundo Freire (1974), dita como “bancária”, na qual o professor apenas deposita as informações sem haver o diálogo e troca de ideias e opiniões entre professor e aluno.

Hoje em dia, reflete-se bastante sobre os métodos de ensino e a necessidade de tornar os alunos mais protagonistas. Mas nem sempre foi assim. Pelo contrário, o ensino de língua portuguesa, na maior parte de sua prática, apresentava-se mecânico, desprezando as variações contextuais e supervalorizando a norma padrão. O objetivo das aulas de língua portuguesa

Era fazer com que os educandos substituíssem uma determinada forma (resultado se sua produção linguística espontânea) por outra (considerada elegante, literária e correta). [...] Além disso, [...] foi desse processo que nasceram uma supervalorização da língua escrita (e de seus problemas ortográficos) e uma visão da língua oral como uma “distorção” do código escrito. (SUASSUNA, 2007, p.31)

Isto é, as aulas de português resumiam-se a regras gramaticais e valorização da língua escrita seguindo a norma culta da gramática. E todas as produções que fugiam a esse padrão, eram desprestigiadas e desconsideradas nas aulas.

Essa metodologia pode ser extremamente prejudicial para aqueles alunos que apresentam algum tipo de transtorno de aprendizagem, por exemplo, pois nesse método, aqueles que não acompanham o raciocínio do professor e do restante da turma é imediatamente desprezado. Os alunos devem correr atrás de seguir os padrões que o professor cobra e aqueles que apresentam dificuldades não possuem nenhum tipo de apoio, pois, segundo muitos desses professores, estão nessa situação por incompetência.

Esse tipo de ensino é um pesadelo para aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem. Isso porque eles precisam de um professor que os oriente e os ajude a achar a melhor forma de compreender os assuntos. Por esse motivo, as novas reflexões em relação aos métodos de ensino de língua portuguesa, dando foco à linguística, ou seja, considerando o

caráter social da língua e abandonando aquela visão de uma língua essencialmente instrumentalista, abrem portas para que o conhecimento, mesmo com dificuldades, seja construído.

E é justamente sobre essa visão de ensino de língua portuguesa voltado para a linguística, que Suassuna (2007) discute em sua obra. Segundo essa autora, esse modelo teórico-metodológico, além de considerar o contexto e variação usual da língua, tenta compreender outros sentidos além do literal e dá importância às diversas funções da linguagem. Ela defende a importância que a linguística tem para o ensino de língua portuguesa. Nessa perspectiva, o tradicionalismo do ensino de língua materna deve ser reformulado. Pois “o principal critério de avaliação não pode mais ser o da maior ou menos correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de usos da língua” (ILARI, 1997, p.90). Isto é, no ensino de língua portuguesa não se deve focar no que é certo ou errado em relação à gramática, e sim compreender que existem diversas formas de manifestar a linguagem e que há uma variação linguística para cada uma delas.

Outra autora que reflete sobre a importância de estimular a reflexão no ensino de língua portuguesa é Maria Helena de Moura Neves. A autora diz que a aula de língua portuguesa “é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades tem de caminhar sempre sobre essa base” (NEVES, 2010, p.173). Portanto, a linguagem, por ter caráter social, deve ser compreendida e estudada de maneira libertadora formando indivíduos autônomos e pensantes com criticidade em relação às variadas situações e ao diversificado mundo em que vivem.

Nas aulas, não só de português, mas de todas as disciplinas, o ideal é que o professor abandone o perfil de “dono da verdade”, isto é, aquele que sabe, incontestavelmente, mais do que os alunos, e adote uma postura de aproximação, humanizada e afetiva, de acordo com o que propõe Wallon (2007) em sua teoria da afetividade, dando-lhe o devido apoio e orientação diante das dúvidas e dificuldades durante todo o percurso escolar, a fim de firmar uma aprendizagem efetivamente concreta.

3 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM QUE AFETAM A LEITURA E ESCRITA

Anteriormente foi discutido que o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa é a leitura e escrita, visto que é o estudo das manifestações da linguagem, tanto verbais como não verbais, mas com foco na primeira. Foi discutido também que toda criança tem a capacidade de aprender, porém, cada uma a sua maneira e que algumas possuem dificuldades específicas

que necessitam de uma atenção e metodologia diferenciada. Essas dificuldades são os transtornos de aprendizagem que pode relacionar-se a diversas situações. Mas o que são transtornos de aprendizagem? De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2002), chama-se de transtornos de aprendizagem o baixo nível de desempenho na aprendizagem acadêmica em comparação com aprendizes da mesma faixa etária e/ou nível escolar. Nos transtornos de aprendizagem é persistente a dificuldade em aprender as habilidades escolares básicas como: “leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortográfica, cálculos aritméticos e raciocínio matemático” (APA, 2002, p.109).

Os transtornos de aprendizagem da leitura e escrita podem originar-se por causas diferentes. Conforme José e Coelho (2013), podem ser orgânicas (encefalopatias, deficiências sensoriais, disfunção cerebral etc.), psicológicas (quando as dificuldades de aprendizagem causam desequilíbrios nas emoções), pedagógicas (métodos inadequados de ensino, imaturidade, relacionamento com o professor etc.) e socioculturais (falta de incentivo em casa, desnutrição, etc.). Enfim, os transtornos de aprendizagem podem ser causados por diversos fatores e podem afetar tanto a área de leitura e escrita como a área matemática. Porém, é de interesse deste trabalho refletir apenas sobre aqueles transtornos que interferem na aprendizagem da leitura e escrita, mais especificamente a dislexia, a disortografia e a disgrafia.

4 PRINCIPAIS FORMAS ATÍPICAS DE ENXERGAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

A primeira, a dislexia, diz respeito a um transtorno referente “a prejuízos no processamento fonológico” (PIZA; BUENO; MACEDO, 2009, p.156), ou seja, confusão na decodificação e interpretação dos sons da fala e dos símbolos das letras. Na visão de Davis (2004), o ser humano pensa de duas maneiras: através da conceituação verbal, que indica o pensar com os sons (mentais ou não) das palavras; e através da conceituação não verbal, que indica o pensar com imagens mentais de conceitos ou ideias. Nesse sentido, o disléxico é um pensador não verbal, pois pelo fato de não conseguir pensar através dos sons e símbolos das palavras, pensa através de imagens de conceitos das palavras. Palavras mais concretas e objetivas como “cachorro”, que são corriqueiras, são menos difíceis para o entendimento de um disléxico, afinal ao ver ou ouvir essa palavra, remete-se imediatamente ao animal. Porém, quando a palavra é abstrata e subjetiva, como “lar”, causam enorme confusão, pois o conceito de lar vai mais além do que um tipo de construção e sim um lugar aconchegante e familiar.

Assim, o dislético se confunde e se perde mais ao tentar interpretar esses tipos de palavras, causando uma desorientação no ato da leitura.

Coelho (2013) elege as principais características da dislexia:

Na expressão oral	Na leitura e escrita	Outras competências
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na seleção de palavras adequadas para comunicação; - Vocabulário pobre; - Produção de frases simples curtas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soletração irregular; - Na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios; - Se perdem facilmente nas linhas de leitura; - Possuem dificuldades na interpretação (semântica) de textos; - Apresentam dificuldades “ao nível da consciência fonológica, isto é, na tomada de consciência de que as palavras faladas e escritas são constituídas por fonemas”; - “Confundem/invertem/substituem letras, sílabas ou palavras”; - Revelam dificuldades na composição e organização de ideias em textos autorais (espontâneos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em gravar e recuperar nomes, palavras, objetos e fatos passados: letras do alfabeto, dias da semana, meses do ano, datas, horários; - Têm dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua; - Apresentam falta de destreza manual e, por vezes, caligrafia ilegível.

Apesar dessa grande quantidade de dificuldades provenientes do transtorno, a dislexia tem um outro lado que torna possível habilidades particulares aos disléticos que, se não forem oprimidas por aqueles que o rodeiam ou pelo fracasso escolar, resultam numa inteligência e criatividade especial e fora do normal. Davis (2004) afirma ser algumas delas: alta consciência ambiental, curiosidade e criatividade acima da média, pensamento em imagens em vez de palavra, alta intuição e insights, pensam e percebem as coisas de maneira multidimensional, vivenciam o pensamento como real e capacidade de criar imagens vívidas. Assim, nas

palavras de Ronald D. Davis, “a dislexia é produto do pensamento e uma forma especial de reagir ao sentimento de confusão” (DAVIS, 2004, p.36).

A disortografia diz respeito à um transtorno relacionado às estruturas gramaticais que faz com o aluno não consiga assimilar e compreender as regras e questões ortográficas. Por esse motivo, seus textos acabam sendo desorganizados e com vocabulário pobre e confuso. Coelho (2013) aponta algumas características principais da disortografia:

Erros linguístico-perceptivos	Erros visoespaciais	Erros visoespaciais analíticos	Erros visoespaciais de conteúdo	Erros de regras ortográficas
<ul style="list-style-type: none"> - Omissões: de fonemas (madera/madeira), de sílabas (por/porta); - Adições: de fonemas (caelor/calor), de sílabas (camama/cama); - Inversões: de grafemas (emu/meu), de sílabas (pato/topa); - Troca de letras que se parecem sonoramente: vlor/flor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Substitui letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (b/d, d/p, p/q); - Substitui letras semelhantes visualmente (m/n, o/a, u/v); - Atrapalha-se com fonemas que apresentam dupla grafia (ch/x); - Omite a letra “h” por não ter correspondência fonêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não faz análises ou relações entre grafemas e fonemas, realizando trocas de letras sem nenhum sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não realiza a separação das sequências gráficas que pertencem a uma determinada sequência fônica: junta as palavras (ocarro/o carro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em colocar “m” antes de “p” e “b”; - Problemas com regras de pontuação; - Dificuldade em iniciar frases com letra maiúscula; - Não separa as palavras, corretamente, na mudança de linha.

Esse transtorno, na maioria das vezes, passa despercebido pelo professor de língua portuguesa que não tem conhecimento sobre essa dificuldade. Por se tratar de problemas com

as questões gramaticais, mais especificamente ortográficas, remete-se imediatamente à acusação de preguiça e desinteresse por parte do aprendiz. Quando, na verdade, é um transtorno de aprendizagem que, muitas vezes, o próprio aluno não sabe que tem e que precisa ser resolvido com o apoio e compreensão do professor.

E, por fim, a disgrafia, que diz respeito a um transtorno de aprendizagem que afeta a grafia, o traço, ou seja, a qualidade da escrita das palavras. Nesse transtorno de aprendizagem, o aluno não tem nenhum tipo de prejuízo no intelectual, na verdade, o problema está relacionada à psicomotricidade do sujeito. Mas é preciso ter cuidado, pois não é qualquer letra irregular que deve ser considerada disgrafia. Esse transtorno envolve um conjunto de elementos que devem ser considerados como um todo. Isso vale para qualquer tipo de transtorno. Deve-se observar uma série de fatores recorrentes e não um fato isolado. A disgrafia vai muito além de uma “letra feia”. Os alunos que apresentam disgrafia são acusados de preguiçosos e são torturados a escrever várias vezes as mesmas palavras. A repetição irregular da escrita não irá resolver o problema que, como já foi dito, envolve outras questões.

Essas dificuldades encontram-se no âmbito da lateralidade, da orientação espaço-temporal e da coordenação viso-motora, ou seja, o aluno apresenta espaçamento irregular entre letras e palavras; escrita desorganizada e desalinhada em sua totalidade; traçado irregular (ora grosso ora fino); letra exageradamente grande e/ou pequena; borrões e rasuras na folha; lentidão na escrita; letra ilegível. Com esses exemplos, fica claro que a origem do problema surge de um déficit na psicomotricidade.

Porém, segundo Coelho (2013) as causas da disgrafia também podem estar associadas a questões psicoafetivas, ou seja, o sujeito reflete na escrita seu estado emocional; e também pode relacionar-se com um ensino radical, no qual o professor é exageradamente rígido no que diz respeito ao modo de escrever (tem que ser do jeito do professor) ou mudança inadequada de letra de imprensa para manuscrita ou, ainda, cobrança excessiva na qualidade e rapidez da escrita.

Com essa explanação sobre a dislexia, disortografia e disgrafia, fica evidente que esses transtornos podem passar pelo professor sem serem realmente notados ou sem terem a atenção que merecem. Pois, na maioria das vezes, os professores acreditam que essas situações acontecem por falta de dedicação dos alunos ou até que seja apenas um problema com sua metodologia de ensino. Quando um aluno possui uma ou mais dessas dificuldades de aprendizagem, cabe, principalmente, ao professor de língua portuguesa notar e fazer algo a respeito dessa situação, pois, como já foi dito, os objetos de estudo de suas aulas são

justamente a leitura e escrita que, por sua vez, são as habilidades mais afetadas com esses tipos de transtornos.

5 PARA CONCLUIR

A linguagem é um fenômeno social. Portanto, acompanha as mudanças e diversidade social na qual está inserida. A aprendizagem também é um fenômeno social, ou seja, também deve acompanhar essas mesmas mudanças e diversidade. Então, diante do que foi exposto neste presente artigo, conclui-se que, no que diz respeito à aquisição e aprimoramento das aprendizagem e desenvolvimento das habilidades que envolvem a língua portuguesa na sala de aula, é de extrema importância que as metodologias sejam moldáveis e adaptáveis às diferentes formas se adquirir conhecimento.

Se faz necessário que o aluno seja colocado como centro e como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, considerando suas formas particulares de obter êxito na construção da aprendizagem daquilo que lhe é apresentado e proposto, para que, dessa maneira, faça sentido o propósito de estar ali diante de tantas possibilidades de exploração e desbravamento da língua portuguesa durante sua jornada na escola.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2002) DSM-IV-TR: **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 4.ed. Porto alegre: Artmed.

COELHO, D. T. Dificuldades de aprendizagem específicas. Porto: Areal Editores, 2013.

DAVIS, R. D. **O dom da dislexia**: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 13ª edição. São Paulo: Ática, 2013.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

PIZA, C. M. J. T.; BUENO, O. F. A.; MACEDO, E. C. Perspectivas atuais acerca da dislexia do desenvolvimento: da avaliação ao diagnóstico. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C.

(orgs.). **Atualização em transtorno de aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009, p.153-166.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAR LETRANDO: ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Ana Paula Pereira de Araújo Roque

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

No presente artigo, busca-se discorrer, com base na perspectiva de alfabetizar letrando, uma análise de uma atividade de leitura proposta no Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental. O corpus constitui-se de uma atividade de leitura com a cantiga popular *Meu Galinho*, proposta no livro *Ápis 1º ano Língua Portuguesa*, editora Ática (2017). O trabalho parte do pressuposto de que as atividades de ensino da leitura propostas no Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental se alinham com a perspectiva de alfalettrar. A base teórica está sustentada em Soares (2021), Solé (1998), Kleiman (1999). O estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho documental, pois analisamos documentos presentes no contexto de ensino. Para a viabilização desse estudo, seguimos os seguintes passos metodológicos: 1 Seleção do material, do livro didático; 2 comparação das habilidades de leitura postas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o 1º ano com a proposta de atividade de leitura proposta no LD; 3 Analisamos a atividade, considerando a categoria de análise alfalettrar e a concepção de leitura.

Palavras-chave: alfabetizar letrando, leitura, atividade

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo vamos tratar do ensino inicial da leitura, isto é, quando a criança é formalmente inserida no processo de alfabetização, no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, a perspectiva de análise adotada nesse artigo é alfalettrar em que a alfabetização é uma face da aprendizagem da língua escrita e a leitura é um processo de interação e produção de sentidos entre o leitor e o texto. Ademais a leitura e a escrita são objetos escolares de ensino e

aprendizagem, assim na escola, como podemos perceber, as práticas de ensino da leitura apóiam-se no livro didático.

Pretendemos, neste texto, discutir sobre a relação entre leitura, letramento e alfabetização, na tentativa de contextualizar as habilidades de leitura postas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o 1º ano do Ensino Fundamental com a proposta de atividade de leitura proposta no LD com a cantiga popular Meu Galinho, no livro *Ápis 1º ano Língua Portuguesa*, editora Ática (2017).

Tomando a leitura, como objeto de ensino na escola, e o LD como material de suporte, somos convidados a analisar se na escola o ensino de leitura com as atividades propostas no LD, estar centrado no desenvolvimento da habilidade de decodificação/decifração do texto, ou se se relaciona ao alfabetizar letrando.

Para nos situarmos conceitualmente acerca da alfabetização, do letramento e da leitura nos apoiaremos nos estudos de Soares e Solé. A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” tornou-se alvo de críticas. Identificamos nos estudos de Soares (2021) que a partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado.

Assim, a partir da década de oitenta, o discurso em torno da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi bastante difundido, o letramento. Deprendendo-se que não se trata de um processo hierárquico e sequencial, mas simultâneo. É interagindo com a língua escrita, através de seus usos, de suas funções e aprendendo a tecnologia da escrita que a alfabetização na perspectiva do letramento acontece.

Nessa direção, a leitura é imprescindível para a formação de pessoas letradas. Para Solé (1998, p.52) “Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar.” Significa que a dimensão maior da leitura não reside apenas na estratégia de decodificação de símbolos gráficos, mas na articulação entre as estratégias de leitura que culminará na compreensão do que foi lido, sem necessariamente seguir um processo linear.

No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura levem em consideração os usos e funções da língua escrita em que o ensino e aprendizado significativo da leitura resultam simultaneamente na aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: domínio da “mecânica da leitura” que implica na transformação dos signos escritos em informações; formação do leitor enquanto sujeito que ler para atender diferentes finalidades, e

o faz com prazer. Como vem se dando o ensino de leitura em nossas escolas através das propostas de atividades de leitura apresentadas no LD?

2 O LIVRO DIDÁTICO: A ATIVIDADE DE LEITURA

O livro didático é um dos recursos mais utilizados como material de apoio em sala de aula, por alunos e professores. Sendo assim, o LD deve atender aos objetivos de ensino e aprendizagem. No presente artigo, realizaremos a análise da atividade de leitura endereçada aos estudantes do 1º ano, selecionamos a obra *Ápis 1º ano Língua Portuguesa*, editora Ática (2017).

A escolha por esse livro em especial se deu pelo fato da obra atestar estar atualizada conforme a nova BNCC, tendo sido selecionada e adotada como recurso para o quadriênio 2019-2022, foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, a publicação data de 2017, em 3ª edição. Assim sendo, a obra se enquadra no rol de publicação de livros de alfabetização da época ao qual pertence, a partir de uma proposta de ensino diferente da que vinha vigorando nas “cartilhas” de alfabetização.

Em se tratando de livro didático de alfabetização endereçado para estudantes do 1º ano, é interessante contextualizar que a mudança nos livros de alfabetização pôde ser visualizada através da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa deu início ao processo de avaliação pedagógica das obras inscritas em 1996 e, até 1997, anteriormente, esse programa não contemplava livros didáticos de alfabetização. No entanto, estudos e pesquisas focadas na alfabetização apontam a importância dos livros didáticos de alfabetização estarem em conformidade com os princípios científicos.

Não obstante, no ano de 2001 o programa atesta que os livros que se vinculam aos pressupostos da psicogênese da escrita e das teorias da enunciação duplicaram em relação ao total dos que foram inscritos no PNLD de 1998. E, num movimento inverso, o número dos livros didáticos que se identificavam com os métodos tradicionais de alfabetização passou de 40, inscritos no PNLD 1998, para apenas 10 no PNLD 2001.

Nesse sentido, entram em cena as reflexões sobre alfabetização e letramento. Soares (2021) aponta para o fato de que a alfabetização está vinculada ao conhecimento da escrita e da leitura. Porém, conhecer o alfabeto não é suficiente para que se consiga ler, assim como ler não significa, necessariamente, que o indivíduo compreende o que lê.

Portanto, é fundamental que o sujeito saiba tecer relações entre textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Pode-se

dizer, então, que é necessário pensar nas práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social, ou seja, é preciso que partamos das relações existentes entre língua, cultura e sociedade.

Ainda de acordo com Soares (2021) que vai ratificar essa compreensão ao refletir sobre os processos de alfabetização e de letramento: Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Assim, Alfabetização e Letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14). Nota-se, hoje, que os livros aprovados pelo PNLD renovaram a tradição do gênero desses manuais, apresentando uma nova abordagem da aquisição de língua baseada em dimensões discursivas da modalidade escrita, na variedade de gêneros e tipos de texto e nos resultados das pesquisas científicas em torno dos processos sociais e cognitivos com base nos quais a criança compreende o funcionamento da escrita. Mas até que ponto renovaram?

Este trabalho consiste em uma análise qualitativa de uma proposta de atividade de leitura presente no LD, com a cantiga popular Meu Galinho, no livro *Ápis 1º ano Língua Portuguesa*, editora Ática (2017), conforme ilustrado abaixo.

PARA INICIAR

GABI CONHECE VÁRIAS CANTIGAS PARA BRINCAR. VOCÊ JÁ OUVIU OU CANTOU UMA CANTIGA PARA BRINCAR?
A CANTIGA QUE VOCÊ VAI LER É SOBRE ALGUÉM QUE PERDEU SEU BICHINHO DE ESTIMAÇÃO. IMAGINE O QUE PODE TER ACONTECIDO COM ESSE BICHINHO.

LEITURA: CANTIGA POPULAR

MEU GALINHO

FAZ TRÊS NOITES QUE EU NÃO DURMO, Ô LALÁ
POIS PERDI O MEU GALINHO, Ô LALÁ

COITADINHO, Ô LALÁ!
POBREZINHO, Ô LALÁ!
EU O PERDI LÁ NO JARDIM.

ELE É BRANCO E AMARELO, Ô LALÁ
TEM A CRISTA BEM VERMELHA, Ô LALÁ
BATE AS ASAS, Ô LALÁ!

ABRE O BICO, Ô LALÁ!
ELE FAZ QUIRI-QUI-QUI.

JÁ RODEI O MATO GROSSO, Ô LALÁ
AMAZONAS E PARÁ, Ô LALÁ
ENCONTREI, Ô LALÁ!

MEU GALINHO, Ô LALÁ!
NO SERTÃO DO CEARÁ!

DOMÍNIO PÚBLICO. CANTIGA POPULAR

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1 PINTE O NOME DO BICHO DA CANTIGA.

GATINHO PATINHO GALINHO

2 QUAL É O ASSUNTO DA CANTIGA? ESCREVAM JUNTOS A RESPOSTA.

3 PINTE O DO LUGAR ONDE O BICHO FOI PERDIDO.

4 DESENHE EM UMA FOLHA COMO VOCÊ IMAGINA O GALINHO QUE SE PERDEU. NÃO SE ESQUEÇA DAS CORES, DA CRISTA, DA ASA E DO BICO.

5 ACOMPANHE A LEITURA DA PROFESSORA E PINTE A RESPOSTA CORRETA.

A) NO COMEÇO DA HISTÓRIA, O GALINHO:

FOI PERDIDO. FICOU SEM DORMIR.
 VOLTOU SOZINHO. FOI ENCONTRADO.

UNIDADE 11

Fonte: Imagem da atividade de leitura com a cantiga popular *Meu Galinho*, no livro *Ápis 1º ano Língua Portuguesa*, editora Ática (2017).

Para encaminhar a análise, em primeiro lugar traçaremos um breve panorama sobre as concepções de linguagem com Ingedore Kock (2010) articulando o reflexo de tais concepções na alfabetização. Em segundo lugar, buscaremos apoio em Solé (1998) e Kleiman (1999) que, com base nos estudos e pesquisas sobre o ensino da leitura, as autoras propõem encaminhamentos didáticos com o intuito de descrever as possíveis progressões na atividade de leitura que favorecem a aprendizagem.

A partir das concepções de linguagem trazemos um diálogo entre elas e a alfabetização. De acordo com a síntese de Ingedore Kock (2010, p.7) as principais concepções de linguagem são três: “como (‘espelho’) representação do mundo e do pensamento; como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; como forma (‘lugar’) de ação ou interação”.

A primeira concepção parte do princípio de que a língua é um sistema abstrato de signos e deixam de lado fatores externos à língua. A segunda concepção parte da ideia de que a função principal da língua é a comunicação. Nesse sentido, a língua é vista como um código a partir do qual o emissor se comunica com o receptor para transmitir uma mensagem. A terceira concepção parte da ideia de que a língua é uma forma de ação no mundo. Os sujeitos agem por meio de discursos, construindo sentidos e significados na interação, seja ela escrita e/ou oral.

Sendo assim, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, tampouco a representação do mundo e do pensamento, mas processo de interação verbal que considera o sujeito sócio-histórico. Portanto, depreendemos que essas concepções de linguagem têm

relação direta com o ensino, pois a filiação em uma ou outra teoria se reflete na forma como é conduzida a aprendizagem na sala de aula e nas crenças que circundam esse processo.

Compreender, então, o ensino da leitura em um contexto de letramento é reconhecer a necessidade de que o processo de alfabetização deve ser desenvolvido com textos, com gêneros textuais que propiciem à criança o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a estas práticas. De acordo com Soares 2021, “ O texto como centro, sempre.”

Nesse sentido, ao observarmos a atividade proposta em questão verificamos que esta considera a centralidade do texto como elemento didático; que o gênero textual selecionado, cantiga popular, contempla o universo sócio cultural das crianças; explora algumas estratégias de leitura. Porém, chamamos atenção para a necessidade de se assegurar à formação continuada de qualidade para os/as professores/as, que contribua para reflexão crítica, de maneira que o/a professor/a possa, por exemplo, dialogar com mais propriedade com o livro didático e, assim, compreender as relações entre os pressupostos teóricos do manual do professor e as atividades práticas propostas aos alunos. Como sabemos a padronização do LD é inevitável, eles são produzidos em larga escala, assim não conseguem atender as especificidades da comunidade em que a escola está inserida, logo, não tem como contemplar os significados que a leitura e a escrita possuem na comunidade de origem dos alunos. Portanto, as intervenções do/a professor/a é o diferencial na garantia do desenvolvimento das aprendizagens.

Também evidenciamos na atividade proposta, tomando como parâmetro de análise a BNCC 2018, que contempla as seguintes habilidades para a leitura:

“(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; (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.”

Em seus estudos sobre leitura Isabel Solé (1998) ressalta a importância das estratégias de leitura como recurso cognitivo necessário para o desenvolvimento de uma leitura proficiente. Seu emprego consciente nos processos de ensino de leitura admite que o aluno se forme como leitor, compreenda e interprete de forma independente os textos lidos, permitindo

a formação de um leitor crítico e reflexivo. Segundo Kleiman (1999, p. 122) "O desenvolvimento de leitores não se dá espontaneamente. É preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler." Nessa perspectiva, o ensino da leitura orienta o estudante no estudo do texto de maneira que ele articule estratégias de leitura.

Nesse sentido, a proposição e mediação de atividades de leitura precisa explorar estratégias de leitura como: o conhecimento prévio dos alunos, antecipações, inferências, decodificação e verificação. Observa-se que a atividade explorou algumas questões de interpretação do texto com comandos que solicitam localização de palavras; identificação do assunto do texto, localização de informação explícita.

Conforme discute Solé (1998, p. 18),

a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

No entanto, torna-se necessário que se faça uma distinção entre teoria e método. Cagliari (1999) aponta que o objetivo da Linguística é o estudo da linguagem e que, portanto, não é por si um método de ensino. Segundo o autor, é um equívoco confundir teoria com método e levar as teorias para dentro da sala de aula sem que haja uma apropriação, uma transposição didática. Assim sendo, Cagliari (1999) salienta que o conhecimento das teorias faz parte do rol de conhecimentos que um professor consciente do trabalho que realiza deve ter, mas não constitui uma metodologia de ensino. Portanto as intervenções, problematizações e mediação pedagógica feitas pelo docente são cruciais durante atividades de leitura que o estudante realiza.

Outro ponto levantado pelo autor referente à alfabetização e linguística é de que muitas vezes a escola subestima o aluno, desconsiderando a sua história pessoal como sujeito e os conhecimentos de mundo que o aluno traz para a escola. Mesmo quando a criança não aprendeu a ler e escrever, ela já está inserida em uma sociedade letrada e, por essa razão, já faz parte de uma comunidade em que a escrita e a leitura possui determinados significados. Desconsiderar essa trajetória é desconsiderar toda uma bagagem e todo um contexto que pode trazer várias pistas referentes ao processo de aprendizagem da leitura desse aluno.

Devemos atentar para o que as tradicionais cartilhas de alfabetização não propõem nesse aspecto. Ao propor a apropriação da leitura e da escrita da parte para o todo, isto é, a partir da sílaba (ba be bi bo bu) ignora-se o fato de que ao apropriar-se da fala a criança não aprende uma "família" de letras por vez. Ou seja, não faz sentido ensinar o alfabeto e a

formação silábica por partes, sendo que, conforme ressalta Cagliari (1999), com três anos de idade as crianças já são usuárias competentes da língua.

Compreendendo a relevância do reconhecimento das especificidades do processo de alfabetizar letrando o/a professor/a e estudantes avançam. Tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático - particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas - outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2003, p.14).

Ressaltamos a relevância dos aspectos apresentados pelos autores acima citados, considerando que, cada vez mais, reconhecemos ser o papel da escola possibilitar e assegurar condições para o desenvolvimento de pessoas com capacidades múltiplas de interação com a sociedade, ampliando suas experiências de letramento, ampliando oportunidades para o indivíduo estabelecer conhecimentos múltiplos com o mundo em que vive.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a proposição da atividade leitura apresentada no livro didático com a canção *Meu galinho* evidenciamos a relevância de ser indispensável a adoção do texto como base significativa para o ensino da leitura na alfabetização. O processo de escolha do gênero textual que contempla o conhecimento de mundo do público infantil favorece o trabalho pedagógico de alfabetizar letrando, uma vez que articula a leitura como prática social mobilizada na prática escolar de alfabetização.

O trabalho com os gêneros tem um saldo muito positivo nessa obra. Em primeiro lugar, cria as condições pertinentes para a aprendizagem da leitura. Em segundo lugar, por ter em vista um leitor iniciante, o aluno é instigado pela familiaridade e adequação do texto ao gênero canção, à situação comunicativa e à variedade linguística que melhor atenda suas necessidades de interação e seus objetivos com o texto.

Por fim, devemos ressaltar que o livro didático é apenas um apoio oferecido pelas políticas públicas como forma de mediar o conhecimento entre o aluno e o professor. Isso quer dizer que o docente não se deve deter tão somente à utilização do livro didático, mas que a esse sejam incorporadas outras propostas didático-metodológicas advindas de outras leituras por parte do professor.

No ensino da leitura há que se atentar para o propósito didático muito importante, a leitura como prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida, impulsionará o docente a articular os propósitos escolares e sociais da leitura. Com esse movimento a escola, o professor se dedicariam a realizar um trabalho, inclusive com o Livro didático, no qual a leitura.

Os novos estudos do letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas.

As práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos eventos comunicativos e interacionais dos quais participamos, em nossas comunidades, cotidianamente. Neste sentido, desenvolver o ensino da leitura, a alfabetização pautada no modelo de ensino direto e explícito das relações fonema–grafema é desconsiderar a indissociabilidade entre alfabetização e letramento.

A partir do exposto, fica evidente, portanto, um entendimento do quanto é imprescindível se “alfabetizar letrando”, ou seja, não cabe mais uma organização da prática pedagógica na alfabetização que privilegie leituras, visando apenas à fluência do ato de ler, como algo mecânico e vazio do sentido que uma leitura significativa deve possuir.

O ensino da leitura com uso do recurso livro didático não isenta o professor alfabetizador de selecionar uma metodologia de ensino da leitura que se concretiza contemplando aspectos que vão desde a seleção textual, na maneira como os textos são apresentados aos alunos (como o professor faz chegar os textos às mãos dos alunos, o que diz sobre eles, como são reproduzidos), no modo pelo qual a leitura dos alunos é orientada (as instruções que a conduzem), na maneira como são explicitados ou explicados os sentidos de um texto (as conversas sobre o conteúdo e avaliação do texto lido, até aos exercícios de localização de informação, os exercícios de compreensão).

Portanto, no planejamento das atividades de ensino da leitura, em sua realização e avaliação, o professor deve ter em mente a articulação entre esse conjunto de fatores. Depreendemos ser necessário ofertar um ensino significativo da leitura, favorecer aos alunos uma compreensão mais ampla dos significados diversos que a leitura assume em nossa sociedade com práticas de leitura a serem desenvolvidas nas salas de aula, estas precisam contemplar situações que possibilitem aos alunos a descoberta dos usos e funções da língua e

o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a diversidade de textos existentes em nossa sociedade, bem como as convenções inerentes a cada um deles.

REFERÊNCIAS

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização.** In: ROJO, Roxane (Org.) Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. P. 61-86

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura.** Campinas. Pontes, 1989.

_____, **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1999.

_____, **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 7ª ed. São Paulo Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/ Abr, n.25, 2004.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-7, 2003.

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

ISBN: 978-6-55886-260-4



9

786558

862604